

# **Reformpedagogik**

**En analys av Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004**

Gun Lindblom

Avhandling pro gradu i pedagogik

Åbo Akademi

Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier

Allmän pedagogik

2018

Handledare: Göran Björk (2011–2015)

Janne Elo (2015 -2018)

Författare (Efternamn, förnamn)	Årtal
Lindblom, Gun	2018
Arbetets titel	
Reformpedagogik. En analys av <i>Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004</i> .	
Avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Sidantal 71 (tot.) Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Allmän pedagogik.	
Referat (Avhandlingens syfte, problemformuleringar, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser) Syftet med denna avhandling är att identifiera centrala reformpedagogiska tankegångar och utforska hur dessa kommer till uttryck i den grundläggande utbildningens styrdokument på 2000 – talet.  Avhandlingen avser att besvara följande forskningsfråga: Hur syns reformpedagogiska tankar i <i>Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004</i> ?  I teoridelen behandlas begreppen reformpedagogik och läroplan. Båda begreppen behöver definieras för att analysen skall kunna göras. Avhandlingen redogör för både teoretiska och praktiska utövare av reformpedagogik och ger en vetenskaplig referensram för vad en läroplan är och hur den formas i olika samhälleliga situationer. I den empiriska undersökningen tar avhandlingen hjälp av den hermeneutiska vetenskapsmetoden för att studera hur reformpedagogiska tankar förekommer i <i>Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004</i> .  Utgående från litteratur, egna erfarenheter och de presenterade reformpedagogerna och deras tankar har fyra underkategorier arbetats fram och dessa har använts vid analyserandet av läroplanens texter. Dessa centrala reformpedagogiska principer är: Barnets roll i den pedagogiska processen, Lärarens roll som handledare, iakttagare och inspiratör i de pedagogiska processerna, Ämnesintegrering och Demokratiska arbetssätt.  Resultatet av den empiriska undersökningen visar att reformpedagogiska tankar i större eller mindre utsträckning är inskrivna i <i>Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004</i> . Då analysen söker svar på hur reformpedagogiska tankar kommer till uttryck i ovan nämnda läroplan, tar den inte ställning till huruvida den finländska skolan verkligen fungerar enligt reformpedagogiska principer, utan visar på de möjligheter som läroplanen ger.	
Sökord	
reformpedagogik, läroplan	

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Val av ämne	2
1.2 Syfte och forskningsfrågor	4
1.3 Arbetets uppläggning och disponering av material	4
<b>2. Reformpedagogik</b>	<b>6</b>
2.1 Samhällshistoriska perspektiv	6
2.2 Reformpedagogiska uttolkare	11
2.2.1 Pestalozzi – från delar till helhet	12
2.2.2 Fröbel – Kindergartens grundare	13
2.2.3 Key – författare till Barnets århundrade	14
2.2.4 Dewey – learning by doing	16
2.2.5 Steiner – en antroposof	18
2.2.6 Montessori – utvecklare av konkreta material	19
2.2.7 Neill – grundaren av Summerhill	19
2.2.8 Freinet – talesman för arbetets pedagogik	20
2.2.9 Vygotskij – en pedagogisk psykolog	21
2.2.10 Freire – en medvetandegörande pedagog	22
2.2.11 Illich – förespråkare för ett skolfritt samhälle	23
2.3 Reformpedagogik i Finland	24
2.3.1 Cygnaeus - den finländska folkskolans fader	24
2.3.2 Soininen – en mångsidig pedagog	25
2.3.3 Oksala – en akademisk praktiker	26
2.3.4 Mantere – lärare och undervisningsminister	26
2.3.5 Salo – den samordnade undervisningens förespråkare	27
2.3.6 Zilliacus – en finländsk reformpedagog	27
2.4 Centrala reformpedagogiska begrepp	28
2.4.1 Barnet i centrum i den pedagogiska processen	30
2.4.2 Lärarens roll som handledare och iakttagare	

i den pedagogiska processen	30
2.4.3 Ämnesintegrerad undervisning	31
2.4.4 Demokratiska arbetssätt	32
<b>3. Läroplanen</b>	<b>34</b>
3.1 Begreppet läroplan	34
3.2 Läroplanernas utveckling i Finland	36
3.3 Sammandrag om läroplaner	41
<b>4. Metod för undersökningen</b>	<b>42</b>
4.1 Val av ansats - hermeneutiken	42
4.2 Datainsamlingen	45
4.3 Genomförande av undersökningen	45
4.4 Kvalitet i kvalitativa studier	47
4.5 Etiska aspekter	48
<b>5. Resultatreddovisning</b>	<b>49</b>
5.1 Barnet i centrum i den pedagogiska processen	49
5.1.1 Utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser	49
5.1.2 Intresse som huvudmotiv i stället för plikt och tvång	50
5.2 Lärarens roll som handledare och iakttagare	
i de pedagogiska processerna	52
5.2.1 Lärarens roll som handledare	52
5.2.2 Allsidig utveckling i stället för ensidig intellektualism	52
5.3 Ämnesintegrerad undervisning	54
5.3.1 Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen	
som finns på schemat	54
5.3.2 Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen	
som inte finns på schemat	54
5.4 Demokratiska arbetssätt	55
5.4.1 Bra kontakt mellan hem och skola	55
5.4.2 Bra kontakt med närsamhället	56
5.4.3 Deltagande och demokrati	58
<b>6. Resultatdiskussion</b>	<b>60</b>

6.1 Barnet i centrum i den pedagogiska processen	60
6.1.1 Utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser	60
6.1.2 Intresse som huvudmotiv i stället för tvång	61
6.2 Lärarens roll som handledare och iakttagare	
i de pedagogiska processerna	61
6.2.1 Lärarens roll som handledare	62
6.2.2 Allsidig utveckling i stället för ensidig intellektualism	62
6.3 Ämnesintegrerad undervisning	63
6.3.1 Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen	
som finns på schemat	63
6.3.2 Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen	
som inte finns på schemat	64
6.4 Demokratiska arbetssätt	65
6.4.1 Bra kontakt mellan hem och skola	65
6.4.2 Bra kontakt med närsamhället	66
6.4.3 Deltagande och demokrati	65
<b>7. Avslutande diskussion</b>	<b>68</b>
7.1 Sammanfattande diskussion	68
7.2 Metoddiskussion	69
7.3 Förslag till fortsatt forskning	71
<b>Litteraturförteckning</b>	

# 1. Inledning

Mitt intresse för reformpedagogik väcktes under mina klasslärarstudier i Vasa i slutet av 1970-talet, då jag och några av mina studiekamrater, som kritiserade en lektor i didaktik, för hans – i våra ögon – gammaldags pedagogik. Vi hänvisade till grundskolans läroplan från 1970, del I. Vår lärare blev mycket upprörd och påstod att ”ingen i praktiken arbetande lärare befattar sig med läroplanens poesidel och att det är del II som gäller”. Del II innehåller förteckningar på olika ämnen och i vilken respektive klass stoffet skulle behandlas. Själva tyckte vi att det var del I som innehöll själva grundpelarna i undervisningen. Trots att vi upplevde lärarens reaktion som osaklig och oprofessionell, gav han en impuls åt oss att fortsätta våra studier i reformpedagogik.

Under mina nästan fyrtio år som yrkesutövande lärare på olika stadier i skolan i Finland, har jag mera eller mindre varit inspirerad av olika reformpedagogiska utövare och har alltid upplevt att jag följt läroplanen. Men vad står det egentligen i läroplanen, som kan läsas som reformpedagogiska tankar? Uppmuntrar läroplanen till reformpedagogisk praktik eller är det lärarens eventuella tolkningar och intentioner som gäller?

I Finland har utbildning ända sedan Snellmans dagar, ansetts som något viktigt både för utvecklingen av individen och samhället. Ett bevis på hur bildning och utbildning prioriterades i det dåvarande storfurstendömet var att den första professuren i pedagogik i Norden inrättades vid Kejserliga Alexanderuniversitetet i Helsingfors 1852 (nuvarande Helsingfors universitet).

Den strategi som valdes för det fattiga gränslandet var bildning: Utveckling av den finska kulturen och ekonomin och det finska samhället, med stärkande av den intellektuella kapaciteten och de intellektuella resurserna som kärnområde. Detta har fört oss till tätpositioner inom många områden globalt sätt och vi fortsätter på den inslagna vägen...(Statsminister Vanhanen, M. 2006 i tal på Snellmans 200-årsjubileumsfest).

Den 12 mars 2015 tog undervisnings- och kommunikationsminister Krista Kiuru emot en slutrapport om Framtidens skola och sa i samband med detta

Endast en högklassig utbildning möjliggör en fungerande samhällsstruktur som grundar sig på bildning samt nationalekonomisk tillväxt och ökad konkurrenskraft. Internationella jämförelser vittnar också om den starka koppling som utbildning och kompetens har med både nationalekonomin och individernas inkomstnivå, hälsa, välbefinnande och samhälleliga delaktighet. För Finland har hela åldersklassens utbildning en särskilt stor

betydelse eftersom det uttryckligen är kompetensen som är Finlands viktigaste resurs i den globala miljön (www.oph.fi 2015).

Hur har då denna utbildning som anses så viktig i Finland, här exemplifierad av egna erfarenheter och politiskt tillsatta personer, anordnats och utvecklats för att motsvara de krav som ställs på undervisning – både ur en samhällelig och en individuell synvinkel? Hur ser läroplanerna ut i ett reformpedagogiskt perspektiv?

För att visa på några exempel, avser jag i denna avhandling undersöka om och i så fall hur de reformpedagogiska tankarna är inskrivna i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004.

## 1.1 Val av ämne

Ellen Keys bok *Barnets århundrade* kom ut på nyåret 1900. Boken är dedicerad till ”Alla de Föräldrar, vilka i det nya århundradet hoppas dana de nya människorna.” Hon för fram tankar om att fostran och undervisning skulle komma att stå i centrum för detta århundrade – att 1900-talet skulle bli barnets århundrade.

På ett allmänt plan fick hon rätt – utökad skolgång, lagar mot barnmisshandel, FN:s Konvention om barnens rättigheter, barnarbete är mer eller mindre förbjudet – men många av hennes tankar, idéer och förslag har blivit förhoppningar. Då jag läste boken, blev jag fascinerad av att en så gammal bok kunde innehålla så många fräscha och ännu oförverkligade pedagogiska tankegångar. Ellen Key beskriver i boken sin tids skola och många fenomen kändes bekanta från mitt eget arbete som lärare.

Inför arbetet med min pro gradu-avhandling beslöt jag att på något sätt behandla Ellen Key och hennes tankar kring barn, skola och undervisning.

Trots att min avhandling inte handlar om Ellen Key, är det hennes texter och tankar som ligger till grund för arbetet och som fört mig in i mitt ämne. Även andra läsare har berörts av hennes engagerade tonfall och livfulla beskrivningar

Det finns en utopisk energi hos Ellen Key som laddar alla hennes tankar och ord. Hennes älsklingstempus är futurum; bliva och varda är i hennes texter vanligare än vara och är. (Ambjörnsson, 2012).

Docenten i psykologi Sandström skriver att den mest berömda boken i Sverige som behandlar pedagogiska – psykologiska frågor är just *Barnets århundrade*.

Man har jämfört mottagandet av detta arbete med det som mötte Rousseaus *Emile*. Hennes bok ägde också mycket av *Emiles* häftigt engagerade tonfall. (Sandström, 1997).

Då jag inledde mitt arbete med pro gradu-avhandlingen, intresserade jag mig för hur reformpedagogen Ellen Keys tankar syns i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Under arbetets gång, då jag fördjupade mig i forskning kring reformpedagogik, läroplansteori och forskning kring Ellen Key och hennes tankar och den tid där de uppstod, framstod det allt klarare att mitt forskningsintresse förflyttades från Ellen Keys tolkningar av reformpedagogiken till reformpedagogik i allmänhet, där den samhälleliga verkligheten har en större roll.

Egidius skriver kring tematiken i *Barnets århundrade*

Det som Ellen Key pläderade för var att 1900-talet borde bli en period i mänsklighetens historia då aga, barnarbete, religiöst och politiskt förtryck skulle ge plats för frihet och självständighet: ”Läraren skall nödvändiggöra elevernas egna iakttagelser, visserligen leda dem vid valet av böcker, i sättet att arbeta, men icke först giva sina egna iakttagelser, omdömen och kunskaper i form av föredrag, preparationer och experiment...Lärarens väsentliga arbete skall bestå i att lära lärljungen lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel – i böcker, lexikon, kartor och dylikt; att själva kämpa sig till seger i sina svårigheter och sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka!” (Egidius, 2009).

Vidare anser Egidius att Ellen Keys text ovan kunde vara skriven i 1970-talets Sverige, men att den saknar tankar om att den samhälleliga verkligheten också har krav på undervisningen och lärandet; Ellen Key ansåg att det var ämnet och läraren som var vägledande.

Det var också denna aspekt som gjorde att jag lämnade Ellen Keys reformpedagogiska tankar och praktik till förmån för många andra reformpedagoger, som presenteras i ett senare kapitel.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att identifiera centrala reformpedagogiska tankegångar och utforska hur dessa kommer till uttryck i den grundläggande utbildningens styrdokument på 2000 – talet.

Forskningsfrågan är:

- Hur syns centrala reformpedagogiska principer i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*?

För att kunna svara på denna fråga kommer avhandlingen att definiera vad reformpedagogik är, under vilka samhälleliga förhållanden de reformpedagogiska tankarna uppstod och ge exempel på utövare.

Avhandlingen kommer också att behandla läroplansteori och läroplansutveckling i Finland, för att klargöra hur skolornas arbete definieras utgående från nationella intressen och samhälleliga behov. Studien kommer att hantera de mångfasetterade, reformpedagogiska tankarna genom att utgående från reformpedagogisk



teori och praktik, definiera några pedagogiska principer, som sedan jämförs med innehållet i läroplansgrunderna.

## **1.3 Arbetets uppläggning och disponering av materialet**

Det första kapitlet innehåller en allmän inledning till avhandlingen. Vidare skriver jag om val av ämne för avhandlingen, syftet med avhandlingen, formulerar mina forskningsfrågor och redogör för forskning kring reformpedagogik, läroplansteori och läroplansutveckling i Finland, som ligger till grund för arbetet.

I andra kapitlet beskriver jag reformpedagogik, läroplansteori och läroplansutveckling i Finland. De centrala reformpedagogiska principerna i avhandlingen skrivs också fram i det här kapitlet. Kapitel tre visar på avhandlingens teoretiska förankring och plats i tidigare forskning och där redogör jag för forskning kring reformpedagogik och läroplaner. Det fjärde kapitlet - metodkapitlet – handlar om hur jag kommer att gå tillväga, vilken vetenskaplig ansats som ligger till grund för min studie och hur jag kommer att analysera mitt material.

I femte kapitlet sammanfattar jag och redogör för resultatet av studien och kapitel sex behandlar resultatdiskussion, metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning. Avslutningsvis är kapitel sju en sammanfattning av avhandlingen.

## 2. Reformpedagogik

För att syftet med avhandlingen skall uppnås måste de reformpedagogiska tankarna definieras och deras pedagogikhistoriska hemvist klargöras så att text utifrån den verklighet den skrevs i skall kunna förstås. Även forskning kring de finländska läroplanernas kunskapssyn och tillkomsthistoria måste undersökas, för att en jämförelse med tankar om skola och utbildning skall vara möjlig.

### 2.1 Samhällshistoriska perspektiv

Den institution vi kallar skola är omkring 5000 år gammal i vår kulturkrets. Den har sina rötter i framväxten av den nya teknik för kommunikation som vi idag känner som skrift. Genom utveckling av nya samhällsformer med bofasta befolkningar och komplexa sociala miljöer som stöder ökade behovet av människor som kunde utföra de nya arbetsuppgifter som uppstod i den mer diversifierade ekonomin: kontraktsskrivning vid affärer, mantalsskrivning och uppbörd av skatter, dokumentation av ägandeförhållanden, och så vidare. Skriften var den intellektuella teknik som löste dessa problem. Skolan var, redan vid denna tidpunkt, samhällets svar på en dynamisk kunskapsutveckling som byggde på färdigheter som man inte kunde utveckla i familjen eller i vardagen. (Säljö, 2007).

Denna av Säljö beskrivna procedur har sedan upprepats under historiens gång, beroende på samhälleliga förändringar, innovationer och därmed en omvärdering av kunskapssyn. Skola, utbildning och samhälle utvecklas sida vid sida och är en del av varandra. Vanligtvis utgår man från att det är utbildningen som speglar samhället. Händelser i samhället som ger upphov till förändrad syn på kunskap, olika behov och krav som samhället har på skolan, syns så småningom i skolans verksamhet.

När man skall redogöra för en speciell pedagogisk inriktning, kan det vara svårt att veta var och när man skall börja. Hur långt tillbaka i historien skall man gå för att hitta reformpedagoger?

Sokrates (470-399 f.Kr.) utgick från tankar som i dag kunde definieras som reformpedagogiska. Han grundade inga skolor eller akademier, utan vandrade omkring på gator och torg och samtalade med folk. Han utgick ifrån att människan har en inre rättskänsla, förnuft och utvecklingsduglighet. Sokrates lärde helt enkelt folk att tänka själv, med den påföljd att han dömdes att tömma giftbägaren anklagad för att ha vilsefört Atens ungdom och kränkt gudarna. (Korsström, 1985.)

Quintilianus (ca 35 – 100), verksam lärare och pedagog i Rom för fram tankar som kunde tolkas som reformpedagogiska för över tvåtusen år sedan, i boken ”Vältalarens uppfostran”. Sandström redogör för hur Quintilianus resonerar

Han ogillar privatundervisning och framhåller den personlighetsfostrande betydelsen av att barn kommer samman i offentliga skolor. Ängslan för dåligt inflytande från kamrater är överdrivet, nyttan däremot avsevärt större. Vidare tar han avstånd från kroppsbestraffning som pedagogiskt hjälpmedel och anser att agan mest är ett uttryck för lärarens egen oförmåga att undervisa med framgång. Hos Quintilianus förekommer också upplysta synpunkter på individuell undervisning och anpassning till barnets resurser. Den rousseauanska tanken om människans naturliga godhet finns även antydd hos honom; det gäller att uppfostra och undervisa med besinning och ansvar. (Sandström, 1997)

Esbjörn Hellström anger sina synpunkter på reformpedagogikens rötter så här

Reformpedagogik är ett heterogent kulturellt komplex på bildningens och skolans arenor. Idéhistoriska anknytningar finns till upplysningstidens tänkare bl.a. Jean-Jaques Rousseau (1749-1778), och Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) men även till Geisteswissenschaft (kulturvetenskaper, humanism), bl.a. till Johann Wolfgang von Goethe (1759-1805). (Hellström, E, 2002).

Tolkar Hellströms citat som ett uttryck för att han inte vill begränsa reformpedagogiken endast till pedagogikämnet utan han vill utvidga begreppet till att omfatta allt som händer i världen.

Den person, som de flesta reformpedagoger säger sig ha fått inspiration av, är Jean-Jacques Rousseau. Att lära folk tänka själv och i nya banor, kan få ödesdigra följder. Den pedagogiska romanen *Emile* som utkom 1762 av Jean-Jacques Rousseau brändes på bål och författaren fick gå i landsflykt.

I centrum för Rousseaus pedagogik står eleven, inte läroplanen eller läroämnena. Rousseaus fantasi elev fyller efter genomgången uppfostran inga som helst akademiska krav, men har en stark identitet byggd på egna kunskaper och erfarenheter, han är öppen, vetgirig, kritisk och praktisk. Han är färdig för livet och samhället och beredd att förändra det, om så behövs. I sin kritik av tidens lärare och undervisning tar Rousseau klart ståndpunkt mot auktoritär, verbal och teoretisk undervisning. Speciellt ogillar han skolböckerna, den traditionella skolans grundstenar. (Korsström, 1985).

Utgående från ovanstående citat, förstår man att reformpedagogerna fick mycket inspiration av Rousseau.

Åsmund L. Strømnes tar upp sambandet mellan kunskapssyn och pedagogik i ett historiskt perspektiv och behandlar kunskapsteori, eller epistemologi, med början från ca 500 e Kr. Han avhandlar skolastiken (500 – ca 1500), cartesianismen (ca 1500 – ca 1870) och pragmatismen (ca 1870 – 1914) och efter grundliga genomgångar av de olika inriktningarna, drar han slutsatser om hur de olika perioderna har överlappat varandra och hur de påverkat skolan, dess verksamhet och utformning under respektive tidsperiod (Strømnes, 1995). Jag avser inte här att redogöra för hans teorier kring kunskapsteori i detalj, utan avgränsar till att kort redogöra för Strømnes' slutsatser angående pragmatismen, den kunskapssyn de flesta

reformpedagoger mer eller mindre utgick från i sin pedagogiska verksamhet. Pragmatismens period började på 1870-talet och pågick till första världskriget 1914. De som räknas till pragmatismens grundare är matematikern och filosofen Sanders Peirce (1839-1914), psykologen och filosofen William James (1842-1910) och psykologen och filosofen John Dewey (1859-1952). Peirce utarbetade

...en filosofisk åskådning där kopplingen mellan teori och handling är avgörande för teorins sanning och handlingens giltighet. Det finns olika teorier om detta samband mellan våra föreställningar om verkligheten och vårt agerande i den. Pragmatism har blivit en allmän beteckning på en rad olika teoribildningar, enligt vilka handling spelar roll för individens uppfattning om saker och ting. Om en handling eller åtgärd fungerar, betraktas det som ett kriterium på att den uppfattning som ligger till grund för handlingen eller åtgärden är riktig (www.psykologguiden.se / Psykologilexikon).

Skall här fokusera på John Dewey, som företrädde den pedagogiska pragmatismen och blev upphovsman till den pedagogiska progressivismen under första delen av 1900-talet. Deweys bok *Demokrati och utbildning* utkom 1916 och räknas till den pedagogiska litteraturens klassiker. Professorn i pedagogik Tomas Englund säger i förordet till den svenska upplagan av boken att

Dewey är den obestridde grundaren av den reformpedagogiska progressivistiska rörelsen i USA och det är i första hand de texter som skrevs runt sekelskiftet som utgör rörelsens teoretiska bas. Deweys korta men synnerligen inflytelserika sekelskiftetexter möter flera skilda krav på skolan som institution för massutbildning genom att utveckla idéer om såväl dess organisation som inre verksamhetsformer (Englund, 2009).

Dewey förenade teori och praktik och fick många möjligheter att omsätta de tankar, som nämns i ovanstående citat.

Professorn i pedagogik och pedagogisk psykologi Roger Säljö definierar progressivismen i en antologi utgiven av Lärarförbundet i Sverige på följande sätt

Progressivismen är en politisk, filosofisk och medborgerlig rörelse som växte fram i USA under andra halvan av 1800-talet som ett svar på de problem industrialismen skapade i samhället med växande ekonomisk och social ojämlikhet. Man vände sig mot konservatismen och ville se grundläggande samhällsliga reformer som förbättrade villkoren för de sämst ställda. I USA var progressivismen som mest inflytelserik under de första decennierna av 1900-talet, men inom utbildning och skola lever dessa idéer ännu. Den mest inflytelserika företrädaren för progressivismen inom skolans område var utan tvekan John Dewey, som mycket aktivt drev tesen att skolan ska bedriva en undervisning som utgår från barns och ungas livssituation och som är relevant i deras framtida liv (Säljö, 2007).

Här tar Säljö fasta på att Dewey var och är en stor påverkare inom reformpedagogiken.

Samhällsklimatet under början av 1900-talet, utmärktes av omvälvningar, konflikter och framtidsoptimism. Kraven på skola, fostran och undervisning omprövades och detta ledde till utvecklandet av olika reformpedagogiska initiativ.

Lärarens väsentliga arbete skulle, enligt reformpedagogerna, bestå i att lära eleven lösa sina egna uppgifter, ett tidigt exempel på uppfattningar som har en central roll i dagens skoldiskussion.

Reformpedagogerna ville ställa barnet i centrum och de utgick från att barnet inte var ett tomt kärl som skulle fyllas med kunskap, utan hade erfarenheter och kunskaper från tidigare. Eleverna skulle skaffa sig ny kunskap i skolan – inte statisk – utan föränderlig och växande. Enligt Dewey, som anses som reformpedagogikens grundare och främste teoretiker, når man bäst fram till detta genom ”Learning by doing”. Detta uttryck har använts på olika sätt mer eller mindre lättvindigt. Dewey själv var kritisk mot hur uttrycket användes – han avsåg med begreppet att skolan skall jobba så att eleverna både genom konkreta och teoretiska utgångspunkter, kan arbeta målmedvetet och ställa upp möjliga teorier, som de sedan undersöker och lär sig genom försök och misstag. Detta arbetssätt ställer höga krav på läraren som skall handleda eleverna; läraren måste följa med utvecklingen inom samhälle, ekonomi och forskning samt kunna lotsa eleverna till rimliga lösningar. Det är alltså inte fråga om aktiva göromål i allmänhet – pyssel – utan relevant arbete, där eleven själv får prova sig fram till lösningar.

Reformpedagogiken hade som mål att ordna skolan så att elevpåverkan blev större än tidigare, lägga större vikt vid skapande verksamhet och aktiviteter, utveckla samarbetet mellan hem och skola samt arbeta för en aktivare samhällsanknytning.

Reformpedagogik måste ses i förhållande till den då existerande mycket traditionella skolan. Det gällde för alla parter, som var inblandade i skolvärlden (lärare, administratörer och teoretiker), att möblera om i den syn på kunskap som var förhärskande, välja ut och organisera ny kunskap och flytta undervisningens tyngdpunkt från läraren till barnet. (Arfwedson, 2000).

E. Hellström beskriver den europeiska kulturhistorien och samtidigt reformarbetet inom skola och utbildning genom att nämna många pedagoger och filosofer, som enligt honom är ”en tankeström med många källor och biflöden”. Hans definitioner är mångsidiga och han ser reformpedagogiken som en motsats till hierarkiska och auktoritära modeller för krigsmakt och fängelser.

Olikheterna i förverkligandet av reformpedagogiken beror sedan på hur respektive pedagog valt att närma sig arbetet i den enskilda skolan och/eller klassen beroende på ideologi, värdegrund och egna styrkor. De utformade olika modeller som de jobbade utifrån såsom arbetspedagogik, kulturpedagogik, konstpedagogik, waldorfpedagogik, Montessori-pedagogik och aktivitetspedagogik. (Hellström, E. 2002).

Nationalencyklopedin definierar reformpedagogik enligt följande

Reformpedagogik, samlingsterm för reformer av mål, medel och metoder inom undervisning och uppfostran. Utgångspunkt är individens och gruppens behov, med inläring i naturliga livssituationer, ett maximum av spontanitet och kommunikation och ett minimum av dominans och formalism, allt enligt principen om frihet under ansvar. Reformpedagogiken inrymmer aktivitetspedagogik och arbetsskola men avser vanligen i större utsträckning

än dessa även yttre organisatoriska avvikelser från den vanliga schemabundna skolan. Exempel på sådana avvikelser är samverkan skola – samhälle, flexibel tidsanvändning, ämnesövergripande lärokurser, varierande elevgrupper, årskurslös undervisning och individuella studieprogram (Nationalencyklopedin, 2013).

Ovanstående citat ger en allsidig om ock hoppresad definition av reformpedagogiken.

Det gemensamma för alla dessa ovan beskrivna definitionerna, är att uttolkarna och pedagogerna genom sitt arbete vill omorganisera skolarbetet så, att det bättre motsvarar de krav som ställs på vad en demokratisk och självständigt tänkande medborgare i en rättstat, behöver kunna för att aktivt kunna ta del i de demokratiska processerna och också själv kunna formulera förslag på förbättringar och framsteg.

## 2.2 Reformpedagogiska uttolkare

Den skola som reformpedagogerna kritiserade och ville förändra präglades av kyrkans maktställning och inflytande på undervisningen. Luthers lilla katekes var ett viktigt läromedel, kroppsaga hörde till vardagen och skolor byggdes för stora flockar som undervisades av på podier uppsträckta flockledare, som skulle lära eleverna läsa, skriva och räkna, sätta pli på barnen och få dem att veta hut.

Skolan var, i sitt första skede, inte enbart en humanistisk institution för folkupplysning utan utövade förtryck, rangordnade och utsortade individer till skilda villkor och liv i ett orättvist samhälle. För en humanist har människan ett egenvärde och en förmåga att själv forma sitt öde. Skolans uppgift blir då att bidra till den enskildes utveckling och att fostra goda medlemmar i en större gemenskap. den enskilde elevens behov och intressen är, i en sådan skola, utgångspunkt för allt lärande, ett lärande som i sin tur främst bygger på egen aktivitet. (Sundgren, 2005).

Detta var ju det som reformpedagogerna eftersträvade, utgå från att barnet, människan är en helhet och att hon är bildbar och kan tänka själv. Trots skillnader i praktiskt genomförande, olika skolexperiment och politisk åsikt, så var det denna helhetssyn på barnet, människan som förenade dem.

Under början av 1900-talet pågick runtom i världen olika antiauktoritära och elevaktiva försök. Pedagoger som kan nämnas är: Ovide Decroly i Belgien, Georg Kerschensteiner i Tyskland, Célestine Freinet i Frankrike, Ellen Key i Sverige, Maria Montessori i Italien, Elsa Köhler i Österrike, Anton Makarenko i Sovjetunionen, Rudolf Steiner i Tyskland, Hilda Taba i Estland (och USA), Lev Vygotskij i Vitryssland, Laurin Zilliacus i Finland och ” i Ryssland hade Leo Tolstoj faktiskt redan på 1860-talet upprättat en ”antiskola” på sitt gods Jasnaja Poljana” (Arfwedson, 2000).

Jag har i mitt val av reformpedagogiska uttolkare, som presenteras närmare, tagit i betraktande hurudan betydelse de har haft inom skola och utbildning i Europa och i Finland, antingen som inspiratörer för läroplansarbete och/eller representerade med skolor som bygger på respektive pedagogs speciella tankar och metoder. Egidius definierar hurudana personer det är fråga om:

Det är därför i första hand fråga om personer som har ivrat för ungas och vuxnas utveckling till frihet och självständighet. Även i våra dagars skol- och utbildningssystem med detaljstyrning, reglering och kontroller är det inte rutinbetonad kunskap som lärandet ytterst syftar till, utan till förmågan att analysera, reflektera och argumentera – så som det alltid varit i tider av snabb förändring och med osäkerhet om framtida krav på samhälle och individ (Egidius 2009).

Många olika pedagogikforskare - såsom Egidius och Myhre - som presenterat reformpedagoger i olika historiska sammanställningar, har kategoriserat dem enligt olika kriterier. I min framställning har jag valt att beskriva deras person och reformpedagogiska tankar i kronologisk ordning enligt födelseår. De finländska reformpedagogerna presenteras i ett skilt kapitel.

## **2.2.1 Pestalozzi – från delar till helheter**

Nästan alla reformpedagoger har på ett eller annat sätt påverkats av Rousseau och hans *Emilie*, så också Johan Henrik Pestalozzi (1746 – 1827). Han föddes i Schweiz och tänkte studera till präst, men engagerade sig i en politisk rörelse som motverkade korruption och missbruk. Han medverkade bl. a i en tidskrift, som jobbade för ovanstående frågor. Han hamnade i fängelse, då tidskriften drogs in. Efter att han kommit ut ur fängelset gifte han sig och blev jordbrukare. Han gav upp sin politiska aktivitet och började jobba som lärare.

Liksom Rousseau ivrade han för att lika stor vikt läggs vid förståndets, handens och hjärtats fostran. Han ville finna den ordningsföljd som är mest lämpad för barn i olika åldrar att ta till sig kunskap, färdigheter och sätt att förhålla sig. Eleverna skulle först lära sig förstå de delar som något består av och därefter få grepp om helheten...Han ville finna en metod att styra alla lärprocesser och blev därmed en av de första som utforma den undervisningsmetodik, en lära om hur lärare ska undervisa för att barnen ska förstå hur de ska tänka, känna och göra (Egidius 2009).

Trots likheter med Rousseau så fanns det också skillnader. Pestalozzi utgick i sin pedagogik från ett induktivt synsätt – först lära sig delarna och sedan förstå helheten, medan Rousseau betonade en deduktiv metod – utgå från helheten (fenomenet) och sedan lära sig vilka delar det består av.

När myndigheterna fick reda på den ”omstörtande verksamhet”, som Pestalozzi arbetade med, stängdes skolan. Pestalozzi flyttade till den fransktalande delen av landet och den skola som han grundade i Yverdon, blev en pedagogisk experimentskola för hela Europa. Här blev egenmakt den viktigaste principen, som skulle leda till självstyrt lärande. Hans pedagogiska tankar spred sig till Frankrike, Tyskland, Skottland, Italien och Danmark. Preussen, som förlorat mot Napoleon och blivit ockuperade av den franska militären, ville helt förnya sin pedagogik och anammade Pestalozzis tankar. Också Finland nåddes av Pestalozzis pedagogik genom Uno Cygnaeus, som reste omkring i Europa under åren 1858 – 1859. Den finländske skolutvecklaren Mikael Soininen var också påverkad av Pestalozzi.

Det intressanta med Pestalozzis idéer för vår tids pedagogik är att han betonade en metodik där lärarna ger eleverna ”verktyg” (metoder) som gör det möjligt för dem själva på sikt ta ansvar för sitt lärande. Detta stämmer med den nuvarande uppfattningen att lärarna har ansvar för att få eleverna att förstå och kunna använda modeller, strukturer och system när de utvidgar och fördjupar sin kunskap inom olika områden och att lärarna själva använder och utvecklar metoder för sin undervisning och handledning (Egidius 2009).

Ovanstående visar på hur Pestalozzis tankar om pedagogik fortfarande är gångbara.

Pestalozzi intresserade sig också mycket för de mindre barnens utveckling och utbildning, bl. a. började han föra dagbok över sin tre - årige sons utveckling. Dessa anteckningar låg sedan till grund för boken *Mödrarnas bok* (1803), som var en handledning i uppfostringsfrågor.

### **2.2.2. Fröbel – Kindergartens grundare**

Friedrich Fröbel (1782 - 1852) var inspirerad av både Rousseau och Pestalozzi. Han kom i kontakt med Pestalozzi, då han var informator i en familj, som skickade sina barn till Schweiz, till den skola som Pestalozzi förestod. Fröbel kom fram till att varje barn har en förmåga att utvecklas enligt sin inneboende natur. År 1817 grundade han en livsgemenskapsskola i Keilhau i Thüringen i centrala Tyskland för elever i olika åldrar. Utgående från sina erfarenheter från det här arbetet, gav han 1826, ut en av sina viktigaste pedagogiska böcker *Människans fostran*, där han beskriver sina ideal och önskemål:

Barnträdgården skulle vara som en lantgård, enligt samma grundtanke som livsgemenskapsskolan i Keilhau.

Barnen var som plantor som skulle växa genom självstyrt lärande med delaktighet i varandras sysslor och tankar (Egidius, 2009).

Leken, var enligt Fröbel, mycket viktig och blev en central pedagogisk metod. Han skriver i *Människans fostran* om lekens betydelse

Leka, lek är barndomens högsta utvecklingsstadium, ty leken är det fina uttrycket för barnets inre väsen, uttrycket för den inre nödvändighet och ett inre behov, vilket också ordet lek innebär....Den ger därför glädje, frihet, tillfredsställelse, ro inom sig och utom sig, samt fred med världen. Källorna till allt gott ligger i den och kommer ur den (Simmons – Christenson, 1981).

Fröbel utvecklade olika material, s.k. lekgåvor, som barnen skulle leka med och som skulle stimulera deras fantasi. Den första lekgåvan är en boll som hänger i ett snöre, den andra består av tre geometriska klossar: En kub, en cylinderformad och en rund tråkloss; med dessa figurer får barnet uppleva form, material och dimensioner. Den tredje till sjätte lekgåvan är lådor med klossar i olika former och storlekar. När barnen leker, bygger och skapar och lägger mönster utvecklas t.ex. den kreativa matematiken([www.forskolenatet.se](http://www.forskolenatet.se)). Efter 1848 tyckte de reaktionära krafterna i samhället att ”det var alltför farligt med allsidig, fri utveckling genom lek och skapande verksamhet” och alla barnträdgårdar



förbjöds av den preussiska regeringen. Fröbel fick upprättelse efter sin död (1852), när regeringen i Berlin 1860, beslöt att barnträdgårdar skulle öppnas igen.

Han påverkade småbarnsfostran i hela Europa och också i Finland. Både Uno Cygnaeus och Mikael Soininen inspirerades av hans pedagogiska tankar i sina planer och förslag för den finländska utbildningen. Cygnaeus beställde t.o.m. de olika lekgåvorna till sina barn, då han besökte Kindergarten - skolor i Tyskland under sin europeiska studieresa.

### **2.2.3 Key – författare till *Barnets århundrade***

Det var inom konstpedagogiken som de första reaktionerna mot den traditionella skolan, först kom till uttryck. Man betonade det egna skapandet, det musiska (Myhre 2003). Pedagoger som ville sätta barnet i centrum blev inspirerade av detta och tog dessa tankar om frihet och självförverkligande till sig och utvecklade sitt arbete enligt dessa principer. En av dessa pedagoger var svenska Ellen Key (1849 – 1926).

Hon föddes på Sundholms säteri i det nuvarande Västervik kommun i Sverige. Hon fick en god uppfostran och hennes föräldrar gav henne en bred inblick i samtidens europeiska litteratur (Nationalencyklopedin 2013). Hon återkom i sina skrifter och anteckningar ofta till Rousseau, Goethe, Schiller och Montaigne. Under åren 1868 - 76 bodde familjen i Stockholm under vintern, efter att hennes far Emil Key 1867 valts till ledamot i riksdagens andra kammare.

Ellen Key gick fröknarna Rossanders Lärokurs för fruntimmer åren 1868-72 och studerade historia, konst- och kulturhistoria, svensk litteratur, naturlära och fysiologi (Ambjörnsson 2012).

Ellen Key fick sålunda en mycket fri studiegång. Det är därför förmodligen ingen tillfällighet att hon senare i livet, såsom i *Barnets århundrade*, framhäver betydelsen av en sådan för den personliga utvecklingen (Lengborn, 1976).

Samtidigt jobbade hon som sin fars sekreterare. År 1873 åkte hon med sin far på en rundresa i Europa, där de besökte olika uppfostringsanstalter. Ellen Key fungerade som sekreterare och tolk. År 1874 debuterade hon som skribent, följande år höll hon sin första föreläsning, recenserade sin första bok och 1880 började hon jobba som lärare i Whitlockska skolan, där hon stannade i tjugo år. Skolan hade grundats av hennes studiekamrat och goda vän Anna Whitlock, som genom vistelse i Frankrike, tagit intryck av franska frihetsidéer och skolan skulle vara ”konfessionslös och odogmatisk” (Ambjörnsson, 2012).

Hennes idéer om skola och undervisning utgick från att skolan skall stimulera till eget kunskapssökande, att bildning inte bara är intellektuell och kunskapsmässig utan även emotionell och att den inte minst syftar till ett engagemang i gemensamma angelägenheter. Skolans mål är ett medborgarskap, ett medborgarskap som skall omfatta alla, oberoende av kön och samhällsklass. (Ambjörnsson, 2012).

Dessa mål beskriver Ellen Key så här:

Ikke den lærlunge, som sitter och hör och ser på lärarens demonstration eller experiment, lær sig iakttaga; ikke den, som får sin skrivbok rättad med petig noggrannhet, lær sig skriva; ikke den, som pedantiskt utför slöjdens modellserier, lær sig göra redskap för vardagslivets oppgifter. Att själv göra undersökningen; själv finna de antydda felene; själv uttænke de foremål man utför – over hoved ikke rättas i enskildheter, annat än när dessa äro alltför tidsspillande felaktiga – utan själv trevande finna det rätta, det fullkomliga arbets- och uttryckssättet, detta är verklig oppfostran, detta leder till ægte bildning. (Key, 1900, 2000).

Hon arbetade enligt dessa mål och arrangerade tillsammans med sina kollegor skolarbetet så att undervisningen sköttes genom lek, experiment, undervisning i naturen, studiebesök och egna arbeten som ersatte flera läroböcker. Klassrummen påminde mera om verkstäder än de traditionella skolsalarna med pulpeter i raka rader. Utrymmena skulle också uppfylla estetiska krav med arkitektoniskt vackra proportioner och inredning.

Ellen Key fortsatte att föreläsa, recensera, resa och skriva. Hennes ämnen rörde sig från litteratur till kvinnofrågor, utbildning, pedagogik, konst, moral, religion och politik.

*Barnets århundrade* utkom 1900 och blev hennes internationella genombrott, både som pedagog och författare. Boken översattes till tretton olika språk och i Tyskland kom boken ut i tjugosex upplagor. Också utanför Europa läste man hennes bok, bl.a. i Japan, där den översattes 1916 och kom ut i flera upplagor.

Efter år 1900 slutade hon undervisa och reste, föreläste och skrev. Hon reste i Tyskland, Schweiz, Österrike – Ungern, Holland, Finland, Ryssland, England, Frankrike och Italien och besökte många stora städer i dessa länder. I Tyskland kunde upp till tusen personer komma och lyssna till henne. Under dessa år bodde hon delvis utomlands, i Italien och Tyskland. Hon var personlig vän och umgicks med en stor del av den europeiska intelligentian såsom författaren Bjørnstjerne Bjørnson, diktaren Rainer Maria Rilke, anatomen Thomas Huxley, arkitekten Frank Lloyd Wright, skulptören August Rodin, dansaren Isadora Duncan, anarkisten Pjotr Kropotkin och filosofen Martin Buber (Lindén, 2002).

1909 återvänder hon till Sverige, planerar ett eget hem vid Vättern, som byggs 1910-1911 och hemmet som får namnet Strand, invigs i början av juni 1911. Här bor hon fram till sin död 1926.

Hennes engagemang kom att påverka bildningens utveckling i reformpedagogisk riktning i Europa under det följande seklet. Ellen Key hade genom sin biografi tillägnat sig kulturhistoriska perspektiv och länkade dessa till nutiden. Följaktligen fanns inslag i reformpedagogiken med rötter i klassiska pedagogiska föreställningar (Hellström, E, 2002).

Ellen Key blev inspirerad av de reformpedagogiska tankarna – hon läste Rudolf Steiners arbete *Frihetens filosofi* i mitten av 1890-talet och inspirerade också några av de reformpedagogiska frontfigurerna såsom Maria Montessori (1870 – 1952). Montessori nämner *Barnets århundrade* i flera av sina skrifter (Ambjörnsson 2012). Också den österrikiska pedagogikforskaren Elsa Köhler inspirerades av Ellen Key och

besökte Sverige och höll seminarier för lärare. Köhler utvecklade och skrev 1936 en bok om aktivitetspedagogiken.

Trots att Ellen Key bodde i Finlands grannland Sverige, har hon inte påverkat den finländska skolan nämnvärt. Hon besökte Finland i slutet av 1800-talet och höll några fullsatta bejublade föreläsningar vid Helsingfors universitet – dessa handlade dock inte specifikt om reformpedagogik, utan hon talade om mera allmänna samhällspolitiska frågor.

Författare Margareta Björndahl hävdar visserligen i en av sina texter att Ellen Keys tankar går igen i hjärnforskaren Matti Bergströms bok *Barnet - den sista slaven*.

## **2.2.4 Dewey – learning by doing**

Många pedagoger som intresserade sig för reformpedagogik hade en socialpedagogisk syn. De ansåg att gruppen, att vara medlem i en grupp, utvecklade både individen och förstår också färdigheterna i att samarbeta och att lösa olika problem tillsammans. De betonade aktivitet både inom studier och genom att agera i närsamhället (Myhre 2003).

Dewey skriver

Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt socialt liv) är bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet. (Dewey, 1916, 2009).

John Dewey (1859 – 1952) blev professor i filosofi, psykologi och pedagogik i Chicago 1894 och 1896 startade han en experimentskola, Laboratory School, för att praktiskt kunna utveckla och pröva sina pedagogiska idéer. Några år senare 1904 inledde Dewey samarbete med pedagogikprofessorn William Kilpatrick, i och med att han blev professor i filosofi vid Columbiauniversitetet i New York. Egidius framför varför Deweys tankar fick sådan genomslagskraft

Främst tack vare William Kilpatrick, professor i pedagogik vid samma universitet, blev Deweys teorier allmänt kända och tillämpade. Kilpatrick hade en enastående förmåga att hitta synteser mellan teori och praktik. En sådan var projektmetoden, mer aktuell än någonsin i nutida pedagogik. (Egidius, 2009).

Projektmetoden innebär att eleverna fritt väljer olika arbetsuppgifter och klassrummet byggs om till en verkstad, där eleverna tillverkar saker som hör ihop med det ämne som studeras, t. ex. kartor av papier-maché. Projekten kan vara upplevelsebetonade eller mera probleminriktade.

Dewey levde ett långt liv och forskade, skrev och utövade praktisk pedagogik under hela sin livstid. Hans samlade verk består av 37 volymer och det är svårt att avgöra vilket arbete som har haft den största betydelsen för dagens skolutveckling och pedagogiska debatt. Som tidigare nämnts i denna avhandling är *Demokrati och utbildning*, som utkom 1916, fortfarande ett viktigt och mångsidigt klassiskt verk för dem

som är intresserad av skola, utbildning och samhällssekend. Dewey ansåg sin pedagogik vara problemorienterad och har formulerat ett schema för aktivt lärande

- de lärande ska stöta på problem eller möta en svårighet och känna en impuls, en lust att hantera problemet,
- de ska samla fakta som kan hjälpa dem att lösa det som nu blivit en uppgift att lösa,
- de ska lära sig gissa i vilken riktning problemets lösning står att finna, vänja sig vid att formulera hypoteser utifrån den kunskap de redan har,
- de ska så småningom också kunna skissera teorier om sammanhangen,
- de ska slutligen träna sig att experimentellt eller genom systematiska observationer verifiera hypoteserna och teorierna (Egidius, 2009).

I Finland har Deweys tankar påverkat många pedagoger och Aukusti Salos läroplan för småskolan från 1926, var mycket influerad av Dewey, som förespråkade curriculum-modellen. Mikael Soininen, som kom med en läroplan för folkskolan 1925, introducerade Herbarts läroplansteorier - Lehrplan - och sedan dess har de finländska läroplanerna influerats av både curriculum - och Lehrplanteorier.

## **2.2.5 Steiner – en antroposof**

Grundaren av Waldorfpedagogiken (Steinerpedagogik i Finland) Rudolf Steiner (1861 – 1925) föddes i Kraljevec i dåvarande Österrike – Ungern, idag Kroatien. Han studerade matematik, fysik, biologi, historia och filosofi vid Wiens tekniska högskola.

Efter att 1882 ha fått ett uppdrag att organisera en nytugåva av Goethes naturvetenskapliga skrifter, kom Steiner till att man kan förena naturvetenskaplig forskning med en religiös livssyn. Detta förändrade hans liv, han hade översinnliga uppenbarelser och blev i början av 1900-talet invald som sekreterare i det teosofiska världsförbundet (teosofi = Gudsvishet). Efter olika stridigheter i förbundet, organiserade Steiner en antroposofisk förening (antroposofi = vishet om människan).

1919 fick han ett erbjudande av cigarettfabriken Waldorf – Astoria i Stuttgart att starta en skola för fabriksarbetarnas barn. Han byggde sin pedagogik på barndomens olika utvecklingsstadier och kunde praktisera sina tankar i den nya skolan.

Första perioden av människans utveckling sträcker sig från fosterstadiet till tandömsningen i 7-åldern. De krafter i barnet som åstadkommer omvälvningen vid just denna tidpunkt finns från början. De tillhör människans väsen och sätter naturliga gränser för uppfostran och undervisning. Före 7-årsåldern lär barn sig genom att härma andra. Men från tandömsningen gör sig livskrafterna fria från de kroppsliga processerna. Skolbarn kan därför utforma sin personlighet under ledning av de vuxnas auktoritet. Lärarna spelar en avgörande roll med sitt engagemang i elevernas utveckling och lärande. Nästa vändpunkt är könsmodnaden. Då frigör sig de ungas personlighet. De

behöver inte längre lita till läraren som förebild och auktoritet för vad som är det goda, sköna och sanna i tillvaron. (Egidius, 2009)

Fortfarande utgår man i Steinerskolorna från barnens olika utvecklingsskeenden och anpassar undervisningen efter dessa. I Steiners skola skulle alla lärare stöda barnens känslor, vilja och förstånd och dessutom utveckla barnens sinne för rörelsernas skönhet och harmoni; detta gjordes i form av en antroposofisk kroppsrörelse som heter eurytmi. Syftet med undervisningen i skolan var också att barnen skulle bygga på sina egna upplevelser av det som fanns inneboende i dem själva.

Steiner fick gehör för sina andliga, pedagogiska tankar och det grundades många skolor i hans anda. Också i Finland, där s.k. alternativa skolor inte varit så många, har Steinerskolor grundats och man kan också utbilda sig till Steiner-lärare i Finland. Genom att betona andligheten, skiljer sig Steiner från de flesta andra reformpedagoger.

### **2.2.6 Montessori – utvecklare av konkreta undervisningsmaterial**

Maria Montessori (1870 – 1952) blev Italiens första kvinnliga läkare 1899. Hon intresserade sig för kvinnofrågor och olika pedagogiska frågor och blev inspirerad av John Deweys *School and Society* 1899 samt Ellen Keys *Barnets århundrade* 1900. Maria Montessori tog också till sig Frøbels och Rousseaus pedagogiska tankar och studerade dessutom psykologi och pedagogik. Hon började efter sin läkarexamen jobba på en psykiatrisk klinik med att undervisa utvecklingsstörda barn. Hon uppnådde goda resultat och år 1907 fick hon till uppgift att bli läkare och lärare för barn i Casa de Bambini i Roms slumkvarter (Egidius 2009).

Hennes pedagogik bygger i korthet på sex moment:

- förberedd miljö
- frihet/ansvar
- individualisering/samarbete
- hjälp till självhjälp
- konkretion/motorik
- helhet/fredstanke

Lärarens uppgift är att observera barnet och sedan fungera som en handledare som motiverar och stöder barnet i inhämtning av kunskap. Klasserna är så långt som möjligt åldersblandade och integrerade. (Svenska Montessoriförbundets hemsida: [www.montessoriforbundet.se](http://www.montessoriforbundet.se)) Montessori satsade på konkreta material, precis som Fröbel. Materialet bestod av klossar, lådor med bokstäver och siffror samt geometriska figurer,

som skulle vara lättillgängliga för barnen på öppna hyllor och inte inlåsta i skåp, dit bara läraren hade nyckel.

Montessoriskolor förekommer runtom i världen – mest som förskolor. I Finland finns det också några skolor, men de utgör inga egna skolor, utan är inlemmade i grundskolan.

### **2.2.7 Neill – grundaren av Summerhill**

En annan pedagog som ville jobba annorlunda än den traditionella skolan föreskrev, var skotten Alexander S. Neill (1883 – 1973). Han utbildade sig till lärare i Edinburgh och började efter utbildningen jobba inom den traditionella skolan, men trivdes inte alls. Under några år i början av 1920- talet jobbade han på en reformpedagogisk internatskola i Tyskland. Han flyttade till Österrike och startade en egen skola där. Här utvecklade Neill sina idéer om barnets frihet att bestämma över sitt eget liv.

1923 återvände han till Storbritannien och grundade sin egen internatskola, Summerhill. Principerna i skolan kan sammanfattas i fyra satser:

- Barn skall ges frihet att växa känslomässigt
- Barn skall ha makt över sina egna liv
- Barn skall ges tid att utvecklas i deras egen, naturliga takt
- Barn skall ha en lycklig barndom genom att man avlägsnar rädsla och påtryckning från vuxna

All undervisning byggde på frivillighet från elevernas sida, demokratin i skolan sköttes via veckovisa stormöten där alla medlemmar i skolsamfundet hade lika mycket att säga till om.

Summerhill är fortfarande en aktiv skola, som i dag också har dagelever. Skolans rektor är A.S Neills dotter Zoë Readhead.

### **2.2.8 Freinet – talesman för det trevande försöket**

Den franske pedagogen Célestin Freinet (1896 – 1966) verkade på den franska landsbygden på 1920- och 1930-talen. Han utformade en pedagogik som byggde på praktiskt arbete och kontakt med verkligheten, för att kunna nå sina elever som kom från hem utan utbildningstradition. För Freinet var ”frigörelse det viktiga, även frigörelse från ett hämmande arbetsliv och en förtryckande skola”. Han hade under första världskriget skadat sina lungor och hade därför svårt att vistas i kritdammiga klassrum längre stunder. Han bröt då med den auktoritära katederundervisningen och började ta ut eleverna ut ur klassrummet, och undervisade utomhus. Eleverna fick skriva egna läroböcker, pröva på praktiskt arbete och också trycka sina verk i skolans eget tryckeri utgående från sina utfärder i naturen, på arbetsplatser och annat som de upplevt.

Barnen började ge ut en skoltidning, som ledde till att hela byn involverades i skolans arbete och också till att barnen blev bekanta med hur olika delar av samhället fungerade.

Freinet fick kontakt med andra lärare som hade liknande åsikter om skola och undervisning. De gick samman i s.k. kooperativ; träffades, diskuterade och utbytte idéer och material. Deras elever skrev brev till varandra och fick på det sättet veta hur andra barn arbetade i sina respektive skolor.

I Freinets skola var arbetet centralt

Den viktiga poängen i freinetpedagogiken, ”arbetets pedagogik” som den kallas här i Sverige, är inte arbetet som sådant och heller inte verklighetsanknytningen utan elevernas frihet att själva organisera och disciplinera sina studier av omvärlden. Men inte bara detta. Arbetet skall dessutom vara det fria uttrycket (la libre expression) för barnens inre personlighet, ett fritt sökande, ett fritt berättande i bild och text. (Egidius, 1983).

Lärarens roll i freinetskolor är att hjälpa eleverna att systematisera och ordna all den kunskap som de samlar in och också ge dem redskap att föra fram sin kunskap i form av tidningar, böcker eller filmer. I dag används Internet och sociala medier som ett sätt att föra fram kunskap som eleverna tagit fram och skapat.

1939, när andra världskriget bröt ut stämplades Freinet som terroristledare, greps och fördes till ett koncentrationsläger. Han skrev ner sina lärarerfarenheter och pedagogiska sökande. 1941 fick Freinet lämna lägret och 1948 formulerade han 30 konstanter där han i korta sentenser beskriver sina tankar om barns natur, barns reaktioner och undervisningsmetoder. Återger här den elfte konstanten

Det normala sättet att förvärva kunskaper är inte genom iakttagelser, förklaringar och demonstration, som är det vanliga i skolan, utan genom trevande försök, vilket är ett naturligt och universellt tillvägagångssätt.(Freinet,1988).

Det trevande försöket innebär också misslyckanden eller erfarenheter som för en närmare målet, och som alla vetenskapsmän, konstnärer och uppfinnare är förtrogna med.

I Finland grundades i mitten av 1980-talet föreningen Elämän koulu – Livets skola, vars uppgift är att samla pedagoger, föräldrar, forskare och övriga intresserade kring Freinets tankar om skola och utbildning. I början av 2000-talet grundades Strömbergin koulu, en freinet - skola i Helsingfors och några år senare grundades en freinet - skola i Raumo. Strömbergin koulu planerades i en gammal industribyggnad och arkitekterna fick ta del av Freinets tankar om pedagogik, för att kunna planera ändamålsenliga utrymmen med plats för både teoretiska och praktiska studier. Båda dessa skolor ingår i det kommunala grundskolsväsendet, men har egna, skolvisa läroplaner, som ryms inom ramen för *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*.

## 2.2.9 Vygotskij – en pedagogisk psykolog

Under sin livstid var psykologen och pedagogen Lev Vygotskij (1896 – 1934) nästan okänd i västerlandet och i sitt hemland Sovjetunionen var han förbjuden. Inom den nordiska pedagogikforskningen började han

förekomma på 1990-talet, där många vetenskapliga artikelförfattare ägnade sig åt hans tankar och att vidareutveckla dem (Säljö 2005). Vygotskij

Vygotskij räknas som en av 1900-talets största och viktigaste utbildningstänkare (Liedman, 2012). Bland många intressanta begrepp som han har arbetat med och fört fram är utvecklingszon ett – enligt mig - viktigt begrepp för lärare.

En människa befinner sig alltid i en utvecklingszon, vilket innebär att hon har potential för kunskap och prestationer som kan sträcka sig långt utöver vad hon faktiskt kan utföra. För en lärare blir det en utmaning att söka få en elev att inse sina ännu outnyttjade möjligheter. Det är ett samarbete mellan lärare och elev som kräver mycket av båda men Vygotskij förenar detta med en lekfullhet som alltför mycket saknas i dagens skoldebatt. Han betonar kreativitetens och det konstnärliga skapandets roll för både kunskapsutvecklingen och människans växt, och han visar hur viktigt det är att barn och unga får möjlighet att utveckla sin fantasi. (Liedman, 2012)

Det gäller för läraren att få en helhetsbild av en enskild elev, så att uppgifterna och undervisningen hela tiden kan tas till en högre nivå. Istället för att vänta in elevernas mognad skulle lärarna sätta fart på deras utveckling. Detta innebär också att eleven hela tiden blir mera självständig och kan jobba målmedvetet och koncentrerat inom sin utvecklingszon tills det är dags att gå vidare till följande nivå.

### **2.2.10 Freire – en medvetandegörande pedagog**

Paolo Freire (1921 – 1997) föddes i Brasilien och beslöt sig redan som ung att kämpa för de fattigas och förtrycktas sak. Han disputerade 1959 i pedagogik, jobbade som professor i Recife i Brasilien. 1964 måste han fly till Chile på grund av en militärkupp, där han jobbade i fem år. Därefter var han gästprofessor vid Harvard (1969-1970) och under åren 1970 – 1979 verkade han som pedagogisk konsult vid Kyrkornas världsråd i Genève.

Freires pedagogik handlar huvudsakligen inte om undervisningsmetoder, den sätter i stället livsfrågorna i centrum.

Medvetandegörande och medvetenblivande är processer som gör oss till kritiskt reflekterande varelser som ser oss själva som subjekt bland andra subjekt, vilket också är en humanisering och ett upphävande av främlingskap, alienation. (Egidius, 2009)

År 1962 skapade Freire ”Rörelsen för folklig kultur” i Brasilien och han grundade kulturcirklar, motsvarande våra studiecirklar. Det gällde att lära miljontals människor att lära sig läsa. För att deltagarna skulle bli medvetna om sin egen och andras situation höll man inte regelrätta lektioner, utan dialoger och diskussioner. Freire utgick från bilder och diskussionsämnen föreslagna av deltagarna i kulturcirkelarna.

Att bli bildad innebär inte att memorera meningar, ord eller stavelser – livlösa objekt utan koppling till ett existentiellt universum – utan en attityd av skapande och återskapande, en självförändring som medför ett ingripande i ens eget sammanhang. Därför är det lärarens egentliga uppgift att gå in i en dialog med analfabeter om



konkreta situationer och att helt enkelt erbjuda honom de instrument med vilka han kan lära sig själv att läsa och skriva. (Egidius, 2009)

Det finns inte forskning kring Freires påverkan inom den finländska grundskolan, men inom arbetar- och medborgarinstitut, folkhögskolor och studieförbund har han haft en viss påverkan. Professor Petri Salo har i samband med en historisk översikt över vuxenutbildningen i Finland nämnt Freire och hans pedagogiska tankar.

### **2.2.11 Illich – förespråkare för ett skolfritt samhälle**

Världsmedborgaren Ivar Illich (1926 – 2002) föddes i Wien. Hans pappa kom från Kroatien och hans mamma var spansk judinna. Under 1903-talet blev han avstängd från sin skola, för att han var halvjude. Han flydde till Italien och avlade en doktorsexamen i teologi och filosofi i Rom. Från 1951 var han församlingspräst i New York och jobbade med fattiga puertoricaner. Efter sitt arbete som präst blev han vicerektor vid det katolska universitetet på Puerto Rico. Under sin tid som vicerektor gjorde han sig känd för sina radikala och religiösa idéer och kom i opposition med de flesta. Han måste lämna sin post och for till Mexiko. År 1961 kallades Illich till Rom för att förklara sin revolutionära verksamhet. Han beskrevs av åklagaren i den påvliga domstolen som ”uppstudsig, äventyrslysten, inbilsk, fanatisk och förhåxande, upprorisk mot all auktoritet samt endast lydig biskopen i Cuernavaca”. Denna biskop var känd för att också vara mycket radikal. Domslutet blev att påven utfärdade ett förbud för alla i kyrkans tjänst att besöka det av Illich grundade centret *Center for Intercultural Documentation*. Detta center för tvärvetenskapliga studier, hade ett bibliotek som omfattade 140000 skrifter som behandlade kapitalism, teknologi, utbildningssystem och politiska frihetsrörelser i Syd- och Centralamerika. Efter denna dom avstod Illich från att verka som katolsk präst.

Trots att Illich pläderade för avskolning, ansåg han att samhället behövde utbildning och skolning, men inte i skolor, som enligt honom inte fungerade så som de borde och inte gav ett meningsfullt lärande. Han föreslog i sin bok *Samhälle utan skola* (1971) följande för att söka och hantera kunskap

Det mest radikala alternativet till skolan skulle vara ett nätverk eller en allmän service som ger varje människa samma möjlighet att dela sina aktuella bekymmer med andra som drivs att söka kunskap på grund av likartade problem (Egidius, 2009).

Han förutsåg genom detta uttalande dagens möjligheter till öppen undervisning genom Internet. I ett samhälle utan skola och universitet föreslog Illich att följande fyra funktioner skulle utkristalliseras

För det första måste det finnas en vägledningsfunktion....för det andra ska man lätt kunna anmäla sitt intresse för studier...för det tredje måste det finnas ett hänvisningssystem, så att de kunskapssugna kan engagera personer som åtar sig att handleda....och för det fjärde måste man ha tillgång till ämnesspecialister....(Egidius, 2009).

Trots att både skolor och universitet finns kvar i dagens Finland, finns det många möjligheter att studera på distans och både handledare och mentorer finns på olika stadier inom utbildningen. Det livslånga lärandet har också blivit ett begrepp som kan omfattas av många. Illich formulerade dessa tankegångar såhär

I ett samhälle utan skola blir dessutom alla människor lärare åt varandra. Studier blir existentiella äventyr. Lärande i olika former ger anledning till ytterligare studier i ett livslångt sökande efter meningsfull kunskap på olika områden (Egidius, 2009).

Under de senaste åren är det många elever som fått vara varandras lärare, då olika ekonomiska problem inte medgett lärarresurser, då någon lärare varit sjuk och/ eller varit förhindrad att ha lektioner. Det var nog inte detta Illich menade med ”existentiella äventyr”.

## **2.3 Reformpedagogik i Finland**

När jag började läsa om finländska reformpedagoger, blev jag förvånad över att hitta så många erfarna pedagoger och skoladministratörer som arbetat i reformpedagogisk anda under 1800-talets slut och 1900-talets början.

Cygnaeus kände jag till och också Soininen, Salo och Zilliacus, medan Oskari Mantere och Kaarlo Oksala var totalt okända för mig. Möjligen finns det ännu flera exempel på finländska reformpedagoger men de faller utom ramen för denna avhandling.

### **2.3.1 Cygnaeus – den finländska folkskolans fader**

Uno Cygnaeus (1810 – 1888) föddes i Tavastehus, blev student i Åbo 1827, filosofie magister i Helsingfors 1836 och prästvigdes 1837.

År 1839 åkte han till ön Sitka i Alaska, som då ännu hörde till Ryssland, och jobbade som präst i den evangeliska församlingen.

Efter detta blev han 1846 präst och lärare i de svenska och finska församlingarna i St. Petersburg. Här blev han bekant med tyska lärare som var intresserade av pedagogik och fick höra om den schweiziska pedagogen Pezzalozzi och den tyska småbarnspedagogen Fröbel. Speciellt intresserade sig Cygnaeus för att också flickor och kvinnor skulle få utbildning.

Cygnaeus fick i uppdrag av senaten att resa runt i Finland och Europa för att besöka skolor. Under åren 1858 – 1859 gjorde han studiebesök i – förutom Finland – också Sverige, Danmark, Tyskland, Österrike, Schweiz och Holland.

Enligt Cygnaeus skulle folkskolan utveckla barnen både andligt och fysiskt. Skolan skulle förutom räkning och läsning också hjälpa barnen att förstå vad de läste samt att kunna tillämpa sina kunskaper. Läroplanen skulle innehålla förutom religion också allmänbildande ämnen och ämnen där eleven fick träna praktiska färdigheter. Cygnaeus ansåg att folkskolan på detta sätt skulle främja folkets moraliska och ekonomiska utveckling. (Luukkanen 2014).

År 1861 utnämndes Cygnaeus till överinspektör för folkskolorna och hans *Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland* granskades av en tillsatt kommitté. I jämförelse med den gamla skolordningen var Cygnaeus' förslag revolutionerande. Han ansåg att folkskolan skulle vara en statlig inrättning och ge alla barn i alla samhällsklasser en gemensam basundervisning. Till skolans läroplan skulle höra både gymnastik och praktiska ämnen som handarbete. Företagsamhet och arbetsförmåga skulle uppmuntras. Kommittén understödde inte förslaget med statlig upprätthållare, införandet av gymnastik och handarbete eller utbildning för flickor.

Det skulle också inrättas utbildningsenheter – seminarier – för utbildning av lärare. Seminariet i Jyväskylä öppnades år 1863 och Cygnaeus blev t.f. direktör där. Han ledde seminariet fram till 1869, då han blev överinspektör för folkskolorna på heltid.

Den kejserliga folkskolförordningen offentliggjordes den 11 maj 1866 och då ingick bl. a. handarbete – slöjd i läroplanen. Enligt en del källor var Finland det första landet i världen som införde detta ämne i läroplanen, enligt andra källor det första landet i Europa, som gjorde detta. Den finländska folkskolan blev tack vare Cygnaeus en skola där de teoretiska och praktiska ämnena var lika viktiga.

### **2.3.2 Soininen – en mångsidig skolman**

Mikael Soininen (1860 – 1924) var lärare, forskare, facklitteraturförfattare, ledare för lärarseminariet i Heinola, professor i pedagogik, skolstyrelsens överdirektör och skolminister (1918 – 1920). Han anses vara den som introducerade och använde sig av Herbarts Lehrplan - modell i sina böcker kring undervisning och läroplaner. År 1925 publicerade han Lantfolkskolans läroplan, som byggde på Herbarts teorier. Soininen introducerade också tankar om den s.k. nya skolan genom att i boken *Kansakoulun jatko - opetuksen uudistus Suomessa*, som utkom 1911, föra fram tankar av den tyska reformpedagogen Kerschenstein. Han grundade 1913 en försöksskola i Bocksbacka utanför Helsingfors, där han följde med hur läroplanen förverkligades i praktiken och också undervisade själv. Barnen skötte om husdjur, arbetade i trädgården och teori och praktik varvades i bästa reformpedagogisk anda. Barnen höll veckomöten, tillverkade egna läroböcker och jobbade självständigt med olika uppgifter. (Hellström, M. 2012).

Soininen var starkt kritisk mot parallellskolsystemet och arbetade för en enhetsskola. Han var också en stark förespråkare för att även kvinnor skulle ha möjlighet till utbildning och att lärarutbildningen skulle ske vid universiteten.

### **2.3.3 Oksala – en akademisk praktiker**

Kaarle Oksala (1873 – 1949) var en mångsidig man inom olika områden av pedagogiken i Finland. Han studerade filosofi, österländsk litteratur, historia och psykologi både i Finland och Tyskland. Han verkade som lärare, rektor, lärarutbildare och professor. Han anses vara en av pionjärerna inom den finländska reformpedagogiken genom sitt samarbete med Aukusti Salo kring läroplanen för de lägre klasserna i folkskolan, som togs i bruk 1925. Denna läroplan byggde på Deweys reformpedagogiska tankar om undervisning som utgick från ämnesintegrering och självaktivitet. (Hellström, M. 2012).

### **2.3.4 Mantere – lärare och undervisningsminister**

Oskari Mantere (1874 – 1942) skrev sin doktorsavhandling i historia 1906 med rubriken ”Om historieundervisningen” och han utgick från den då förhärskande Herbart - Zillerska uppfostringsfilosofin, där stoffet var det viktigaste. Efter många studieresor till Mellaneuropa gav han 1914 ut ”Arbetsskolan - framtidens skola”, som hade influenser av reformpedagogik.

Inom Skolstyrelsen samarbetade Mantere med Soininen och de strävade till ett förnyande av skolsystemet, en enhetsskola som skulle omfatta alla elever i Finland.

Mantere jobbade som lärare, inom Skolstyrelsen och som både socialminister och undervisningsminister under åren 1922 – 1925. Manteres stora dröm om enhetsskola förverkligades långt senare och han fick aldrig själv uppleva det. (Autio, 2011).

### **2.3.5 Salo – den samordnade undervisningens förespråkare**

Aukusti Salo (1887 – 1951) blev folkskolelärare år 1910 från seminariet i Jyväskylä. Han jobbade som lärare fram till år 1917, då han blev utnämnd till folkskoleinspektör. Han valdes till ledare för småskolelärarseminariet i Tavastehus. Han ville förverkliga en nybörjarundervisning, som var ämnesintegrerad och konkret och det centrala ämnet var omgivningslära. År 1926 kom ”Läroplan för de lägra folkskoleklasserna”, som var mera reformpedagogisk än den egentliga folkskolans läroplan och modern också i ett internationellt perspektiv. Salo var inspirerad av Deweys curriculum – läroplansmodell och han skrev i sin läroplan om hur olika ämnesområden kunde undervisas under samma tidsperiod, så att ämnesgränserna suddades ut och behandlades som en helhet. Enligt honom tog den traditionella läroplanen fram de olika ämnena under olika lektioner och sedan sattes de undan igen till nästa gång, vilket gjorde att eleverna kunde få svårigheter med att förstå hur ”allting” hängde ihop. (Hellström, M, 2012). Salo betonade också vikten av att eleverna skulle vänja sig vid skolan genom en mjukstart – men först under 1980 – talet utövades i grundskolans första årskurs en s.k. inskolningsperiod under höstterminens första sex veckor, där eleverna delades in i mindre grupper och vande sig vid skolarbetet. När förskolan utvecklades i Finland slopades inskolningsperioden.

Salo skrev också läroböcker, arbetade som professor i pedagogik och verkade dessutom som kommunalpolitiker i Tavastehus.

### **2.3.6 Zilliacus – en finländsk reformpedagog**

Laurin Zilliacus (1895 – 1959) var en pionjär inom finländskt skolväsen på 1920- och 1930-talen. Han grundade Tölö Svenska samskola (Zilliacuska skolan) i Helsingfors 1928 och var inspirerad av den engelska Bedales school, där han själv gått och också jobbat som matematiklärare, samt Decroly - skolan i Belgien. Bedales grundades i slutet av 1800-talet av J.H. Badley, vars utbildningsideal var att fostra hela människan – genom huvud, hand och hjärta. ”Teaching is not telling, but helping to find out” var något som poängterades i Bedales.

Tölö Svenska samskola satsade mycket på elevernas självständiga arbete t.ex. i form av gemensamma läxläsningstimmar, då eleverna kunde arbeta tillsammans eller enskilt och skolans lärare och bibliotek stod till förfogande. Även mer omfattande veckouppgifter hörde till skolans rutiner och inom ramen för dessa uppgifter fick eleverna utarbeta egna arbetsböcker. ”Frihet i lärandet, självverksamhet och skapande verksamhet blev centrala drag i skolans pedagogik” (Andersson, 1989). Demokratiundervisning praktiserades i skolan genom klassmöten och skolmöten. Internationalism betonades också och bl.a. höll rektor Zilliacus varje vecka en samling över temat Världshändelser för hela skolan med påföljande diskussion. I skolan jobbades också för att överbrygga de traditionella ämnesgränserna, bl.a. genom större projekt, som var inspirerade av både Kilpatrick, Dewey och Decroly. Zilliacus arbetade också aktivt för samarbete mellan skola och föräldrar, lärare och elever. Många uppgifter som övervakning, biblioteksarbete, skolans pappershandel och insamlandet av frukostavgifter av eleverna, sköttes av både lärare och elever och bidrog till en gemenskap och miljö som uppmuntrade till ett framgångsrikt skolarbete.

Under åren 1930 – 1951 deltog Zilliacus aktivt i reformpedagogikens internationella organisation New Education Fellowship. Han blev invald i styrelsen 1930 och var ordförande för organisationen under åren 1935 – 1951.

När grundskolan infördes i Finland uppgick skolan 1975 i Minervaskolan i Helsingfors (Hyvärinen, 1985).

Gamla elever, som gått i Zilliacuska skolan, har varit väldigt aktiva i Elämäkoulu – Livets skola – föreningen och många av dem ansåg att det finns drag av Freinets arbetspedagogik i Zilliacus’ pedagogiska tankar, såsom flexibla lektionstider, gemensamma läxläsningssessioner i skolan och skoldemokrati med gemensamma stormöten.

## 2.4 Centrala reformpedagogiska principer

Det samhälle där reformpedagogiken utvecklades i början av 1900 – talet genomsyrades av stora förändringar och konflikter – såsom första världskriget. Industrialismen utvecklades, människorna flyttade från landet till städerna och kravet på förändring inom utbildning och skola var stort. Det fanns också en kraftig tro på framtiden. Psykologin anses ha uppstått som en egen vetenskaplig disciplin i slutet av 1800 – talet och de flesta lärare och forskare med reformpedagogiska tankar, studerade med intresse detta ämne. Piaget (1896 – 1980) med sina teorier om den kognitiva utvecklingen kom att ha en stor betydelse för många reformpedagoger. Piaget menade att människor har ett behov av att förstå sin omgivning; utan förståelse upplevs en obalans. Han poängterade också vikten av nyfikenhet för individens mentala utveckling och intelligens.

Utvecklings – eller barnpsykologin fick alltså en stor betydelse för att konkretisera utvecklingstankarna hos många reformpedagoger. Övriga psykologer från den här tiden är William Stern, Karl och Charlotte Bühler samt Sigmund Freud med psykoanalysen, som fick en viktig roll inom uppfostran (Lindqvist, 1999).

Avhandlingen har i de föregående kapitlen beskrivit olika reformpedagogiska tankar – både genom teori och praktiska utövare. Texten visar på en mångfald av olika tolkningar av reformpedagogiken, beroende på olika personligheter, samhällslig och politisk syn samt rådande tidsanda på respektive geografiska ort.

Enligt Myhré kunde den reformpedagogiska rörelsen enas om följande

1. utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser
2. intresse som huvudmotiv istället för plikt och tvång
3. allsidig utveckling istället för ensidig intellektualism
4. en utvecklingsbetingad undervisning med betoning på individuella skillnader
5. aktivitet som ledande metodisk princip
6. tema – och helhetsundervisning istället för logisk – systematisk ämnesindelning
7. läraren som mer av handledare än kunskapsförmedlare och maktutövare
8. bättre kontakt mellan skola och närmiljön (Lindqvist, 1999).

Utgående från dessa åtta principer, de reformpedagoger jag studerat och presenterat och egen erfarenhet av lärarjobbet, har jag valt att formulera några centrala principer, som sedan utgör grunden för läsning av *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*.

Den skola som reformpedagogerna ville förändra utmärktes av stor auktoritetstro och stark styrning uppifrån – läraren utövade ett skolmästeri och använde ofta pekpinnen till att slå eleverna på fingrarna om de inte

gjorde som de blev tillsagda. I dåtidens skola var det läraren som hade den centrala rollen och skötte inläringen, medan barnen skulle vara tysta, lydiga och förväntades lära sig det som läraren matade i dem. Skolan fokuserade på intellektet och läroböckerna med sitt stoff stod i centrum av undervisningen. Klassrummet var den plats där största delen av undervisningen skedde och denna lärmiljö gav inte stora möjligheter till egen aktivitet eller eget uttryck och kontakten med det omgivande samhället var nästan obefintlig. Genom att skolsystemet var strikt indelat i å ena sidan folkskola och å andra sidan privatskolor och läroverk avsedda för högre utbildning, kom skolväsendet att upprätthålla de olika samhällsklasserna. (Myhre, 2003).

Detta var inget ideal för reformpedagogerna - de ville att skolan skulle fostra individer som inte blint lydde sina överordnade, utan istället kunde tänka självständigt, agera som fullvärdiga medlemmar i ett demokratiskt samhälle och skapa sig förutsättningar för ett gott liv.

### **2.4.1 Barnet i centrum för den pedagogiska processen**

Det gemensamma för reformpedagogerna var att de ville att barnet skulle behandlas som en individ och vara aktiv i sitt eget lärande, att tyngdpunkten skulle flyttas från stoffet till eleven och att barnen hade mycket kunskap från tidigare, som undervisningen kunde bygga vidare på. Psykologiprofessorn vid Harvard Edward Thorndike gav under åren 1913 – 1914 ut Educational Psychology. Hans undersökningar visade bl.a. på vilken stor roll motivationen har vid inläring. Thorndikes forskning stödde reformpedagogernas tankar om att undervisning skall vara förankrad i verkligheten och upplevas som meningsfull. (Myhre, 2003).

Pestalozzi ansåg att lärarens uppgift var att ge eleverna verktyg eller metoder för att så småningom själva ta ansvar för sitt eget lärande. Fröbel framhöll lekens betydelse i barnens liv och poängterade också självstyrt lärande. Den svenska pedagogen Key uttryckte sig såhär:

”Läraren skall nödvändiggöra elevernas egna iakttagelser, visserligen leda dem vid valet av böcker, i sättet att arbeta, men icke först giva sina egna iakttagelser, omdömen och kunskaper i form av föredrag, preparationer och experiment... Lärarens väsentliga arbete skall bestå i att lära lärjungen lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel – i böcker, lexikon, kartor och dylikt; att själva kämpa sig till seger i sina svårigheter och sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka!” (Key, 1900, 2000).

Dewey formulerade tankar kring ett problemorienterat och aktivt lärande, där barnet automatiskt sätts i centrum. Han ansåg också att det var utvecklande att vara medlem i en grupp, både för barnen och lärarna. Hans samarbete med William Kilpatrick var viktigt, främst genom deras samarbete kring utvecklandet av projektmetoden.

Neill ansåg att barn skall ha makt över sina egna liv och byggde upp en pedagogik som bygger på frivillighet och egen aktivitet. Freinet uttryckte sig i en av sina konstanter att ”barnet blir inte trött av att utföra ett arbete som hänger ihop med dess eget liv” och jag tolkar detta som att han ville utgå från barnet

och den omgivning som barnet befann sig i. Montessori ville genom ”förberedd inlärningsmiljö”, material och helhetsbetonad undervisning, placera barnet i centrum.

#### **2.4.2 Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna**

Reformpedagogerna reflekterade mycket över lärarens roll. De ansåg att om man ville reformera skolorna måste man förändra lärarens roll. De strävade efter att utveckla lärarrollen från den enväldige, auktoritära läraren, som eleverna helst skulle vara rädda för, till en lärare som handledde och inspirerade istället för att hålla långa föreläsningar om givna ämnen, där barnen satt tysta och lyssnade.

Montessori ansåg att lärarens roll är att observera barnet och sedan fungera som handledare som motiverar och stöder barnets inläring. I Freinets anda skall läraren hjälpa barnen att systematisera och ordna all den kunskap som de samlat in. Arbetet i skolan skall vara både meningsfullt och inbegripa det omgivande samhället och läraren utgår från att barnet är i centrum för sitt eget lärande.

Illich som tyckte att skolorna skulle avskaffas och ersättas med lärande nätverk, står för den mest radikala synen på lärarens roll, då han utgår ifrån att alla människor kunde ges möjlighet att bli lärare åt varandra – visserligen med handledare och utbildningsideal i bakgrunden. Vygotskij uttrycker sig om lärarens roll inom reformpedagogiken

Således blir grundkravet på läraren under de nya förhållandena att han fullständigt tar avstånd från ett hämmande fodral och i stället utvecklar alla sidor som andas liv och aktivitet. I allt lärararbete av den förra typen bildas det oundvikligen ett slags unkenhet och faddhet som i stillastående vatten utan avlopp. (Lindqvist, 1999).

Key är inne på liknande tankegångar då hon i *Barnets århundrade* skriver

Den patenterade pedagogiken skall vika för den individuella och endast den, om genom natur och självkultur kan leka med barn, leva med barn, lära av barn, längta efter barn skall kunna bli anställd i en skola, för att där själv dana sin personliga ”metod”. (Key, 1900, 2000)

Lärarens roll skall alltså vara handledande, aktivera barnet och ta fram dess resurser och också iaktta barnet för att kunna bilda sig en uppfattning om vad som passar bäst för respektive barn.

#### **2.4.3 Ämnesintegrerad undervisning**

Ellen Key skrev för över hundra år sedan i *Barnets århundrade* vad hon tyckte om ämnen som förekommer i skolan och schemalagts ett efter ett

I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet – eller rättare utströs det vind för våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågslaget efter det andra, dag från dag, termin efter termin. Plask – fyrtiofem minuter kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask – dito franska; plask – dito



naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk!... Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärljungarnas. (Key, 1900, 2000).

De flesta reformpedagoger delade Keys åsikt mer eller mindre. Eftersom man strävade till att göra undervisningen meningsfull och intressant, ville man också integrera de olika skolämnena och slippa de ovan beskrivna skvättarna.

Dewey, som samarbetade med Kilpatrick, lanserade projektmetoden som ett sätt att inbegripa många olika läroämnen inom ett arbetsområde. Projekten gjordes oftast tillsammans i grupp, och då övades också samarbete och gemenskap.

Freinet jobbade med olika temaområden och tog upp de enskilda ämnena, när det behövdes för att gå vidare med sitt respektive tema. Han poängterade också gemenskap och att man lär av varandra genom gemensamma arbeten och diskussioner. Vygotskij ansåg i likhet med Freinet, att människan lär sig i samarbete och dialog med varandra. I Steiners skolor jobbar eleverna med ett ämne eller ämnesområde under några veckor, fördjupar sig och gör egna läroböcker om sitt/sina ämnen. Den finländske reformpedagogen Zilliacus ansåg att undervisningen gav bäst resultat om lärarna samarbetade kring olika projekt och temahelheter, där eleverna själva fick söka kunskap och vara aktiva.

Freires sätt att undervisa, blev automatiskt ämnesintegrerat, eftersom de vanligtvis vuxna eleverna själva valde ämnesområden som de ville diskutera. I samband med dessa samtal och diskussioner lärde sig eleverna också att läsa och skriva samt fick redskap för hur de också kunde förändra sin livssituation.

#### **2.4.4 Demokratiska arbetssätt**

Reformpedagogerna ville förändra den gamla skolans undervisning och också fostra elever som kunde vara goda medborgare i ett demokratiskt samhälle. De ansåg också att alla barn hade rätt att gå i skola och få utbildning. Key betonade betydelsen av att alla fick gå i skola, oberoende av kön eller samhällsklass. Montessori hade som en av sina huvudprinciper att undervisning skulle främja fredstanken och att gemensamma angelägenheter i både skola och samhälle skulle skötas tillsammans. Också allas rätt till undervisning var viktigt för henne – hon jobbade ju i början av sin karriär med psykiskt sjuka och utvecklingsstörda barn, som inte alltid hade möjlighet att gå i skola.

Dewey ansåg att gemensamma angelägenheter skulle skötas tillsammans och att skolan hade en viktig roll att i praktiken visa på goda modeller.

Dewey skriver i sin bok ”Demokrati och utbildning”

Demokratins engagemang för en ökad utbildning är ett välkänt faktum. En yttlig förklaring är att en regim som är baserad på allmän rösträtt inte kan bli framgångsrik om inte de som väljer och följer sina ledare är utbildade. eftersom ett demokratiskt samhälle förkastar principen om en utifrån hämtad auktoritet, måste det finnas en

ersättning i frivilligt engagemang och intresse, och det kan skapas endast genom utbildning. Men det finns en djupare förklaring. En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. (Dewey, 1916, 2009).

Det är den delade, gemensamma erfarenheten tillsammans i en grupp, som lägger grunden till att kunna känna respekt för andra och därmed ha beredskap att vara en klok beslutsfattare i ett demokratiskt samhälle.

Neills tankar om demokrati förverkligades genom veckovisa stormöten, där alla som jobbade i skolan, hade lika stor rätt att uttala sig och vara med och bestämma.

Freinet förde ut sina elever i samhället för att de skulle få uppleva hur det fungerade. Han uppmuntrade också till en kritisk hållning och hur man kunde påverka olägenheter genom att skriva, hålla demonstrationer och överhuvudtaget delta i det samhällseliga skeendet i närmiljön. I skolan hölls det veckomöten och gemensamma utvärderingsmöten, då ett projekt var slutfört. Eleverna lärde sig att argumentera, motivera sina åsikter och också reflektera över sin egen roll i gruppen.

Freires pedagogik grundar sig på att eleverna skall bli medvetna om sin samhällseliga situation och också skall få beredskap och verktyg att förändra det samhälle som de lever i. Målet är att de skall kunna omsätta sina kunskaper i praktiken och vara med om att skapa ett mera demokratiskt samhälle med både rättigheter och skyldigheter.

## 3. Läroplanen

För ungefär 2500 år sedan började något som vi kallar för läroplan ta form i Grekland. En plan för hur de olika ämnena och lärandet inom skolan skulle organiseras. Varje kultur står inför det dilemma att å ena sidan föra vidare kultur, kunskap och lärdomar till följande generation, men å andra sidan också åstadkomma en utveckling av samhället och inte enbart konservera gammal kunskap utan också kunna garantera ny kunskap och framgångsrika innovationer.

En läroplan byggs upp utifrån en serie grundläggande principer kring hur omvärlden organiseras. Dessa principer gestaltar tillsammans vad som skulle kunna betecknas som en *kod*, vilken framträder i utbildningens mål, innehåll och metodik. (Lundgren, 1979).

Alla läroplaner innebär en styrning och kontroll, och hur detta kommer till uttryck är beroende på de värden och den kunskapssyn samhälle och den instans som utarbetar läroplanen, omfattar. Läroplanen är en produkt av en politisk kompromiss i alla de politiskt tillsatta grupper som utarbetar förslag som sedan regering och riksdag godkänner.

### 3.1 Begreppet läroplan

Det svenska ordet läroplan har en mycket konkret betydelse, ”nämligen ett dokument i vilket utbildningens mål, innehåll och fördelning av tid anges.” (Lundgren, 1979).

Under olika tider har dock begreppet haft olika betydelser beroende på de rådande pedagogiska teorierna och situationen i samhället.

Rent historiskt kan man dela in läroplaner i två olika modeller, dels den sk. Lehrplan-modellen och dels curriculum-modellen.

Den läroämnescentrerade läroplanen, ”Lehrplan”, kopplas ihop med J. F. Herbarts (1776 – 1841) läroplansteori, som betonar ämnen och innehåll inom ämnena, som skulle ge allsidig fostran och mångsidiga kunskaper (Hansén, 2011). I Lehrplan - läroplanen ingår också tydligt inlärandet av den hierarkiska ordningen i det omgivande samhället. (Rokka, 2011).

Mikael Soininen anses vara den person, som först förde fram Herbarts tankar om läroplaner i Finland. Han tog fasta på Herbarts teorier om konkretion och åldersanpassning och har presenterat dem i sin läroplan från 1925.

Begreppet ”curriculum” i det engelska språket har en vidare betydelse. Förutom själva dokumentet innefattar också ordet hela filosofin och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan. Begreppet förknippas främst med John Dewey (1859 – 1952). Hans idé om begreppet läroplan, är att den grundar sig främst på eleven, sedan undervisningsämnena och det omgivande samhället. Enligt Rokka (2011) är läraren den, som balanserar upp förhållandet mellan dessa tre komponenter genom att t.ex i målen betona samhällsligheten, i innehållet ämnescentreringen och i undervisningsmetoderna elevcentrering.

Oberoende av vad en läroplan innehåller, finns det alltid en underliggande modell för hur samhället vill att skolan skall fostra, utbilda och socialisera eleverna, den sk. dolda läroplanen. Detta begrepp blev allmänt spritt under 1970-talet och den svenska sociologen och pedagogen Donald Broady gav 1981 ut boken ”*Den dolda läroplanen*” och har forskat och skrivit artiklar om ämnet. Egidius redogör för den dolda läroplanen så här

Den dolda läroplanen är alla de regler som styr elevers och lärares tankar, känslor, motiv och reaktioner utan att dessa är medvetna om det. Den dolda läroplanen är på många håll så stark att lärare och kursledare knappast bekymrar sig om innehållet i den officiella läro- eller utbildningsplanen. I den dolda läroplanen finns följande uttalade budskap: Det är bättre att tuga än riskera att säga fel, det är bättre att svara än att fråga, det är fusk att hjälpa en kamrat, skolbetygen bestämmer en människas sociala värde, det är bättre att följa givna anvisningar än att hitta på egna studie- och problemlösningsmetoder.(Egidius, 2009).

I Finland kom den första läroplanen för grundskolan, Grl 1970, att delvis grunda sig på ämnena och ämnesshelheter. Ämnena från mellanskolan flyttades ganska mekaniskt över till grundskolans första läroplan i del II, medan pedagogiska idéer och mål beskrivs i del I. Också i fortsättningen har de finländska läroplanerna utformats utgående från båda begreppen.(Rokka 2011).

Lundgren beskriver tre olika nivåer som en läroplansteori bygger på.

Den första nivån utgörs av de värderingar, kunskaper och erfarenheter som utgående från olika aspekter väljs ut och formuleras till en läroplan. Här har de historiska aspekterna en stor roll såsom också arbetsmarknadssituationen och olika människogrupper i samhället. Lundgren menar att läroplansfrågor på den här nivån står för hur olika principer för en läroplan utformas och uttrycks.

Lundgren anger att den andra nivån handlar om frågor som berör den konkreta utformningen av läroplanen. Vilka kontroll- och beslutsprocesser ligger till grund för läroplanen? Hur tar man i beaktande pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete?

Den tredje nivån handlar om hur en läroplan styr undervisningen, hur olika former för inläring utvecklas för olika elever inom givna ramar och hur eleverna socialiseras utifrån en viss bestämd läroplan. (Lundgren, 1979).

Vad som avses är såväl objektiva villkor för en viss utbildning, som olika ideologier om utbildning och hur dessa formar, styr och kontrollerar utbildningens mål, innehåll, metodik och formerna för kontroll. (Lundgren, 1979).

Hansén och Sjöberg formulerar sig så här

I Deweys läroplanssyn blev den levda läroplanen betydelsefull. Undervisningen skulle anpassas till elevernas erfarenheter. "Curriculum"-tänkandet förutsätter en helhetsgestaltning av fostran och undervisning. Undervisningen kan inte enbart begränsas till skolorganisationen. Ämnen är inte huvudsaken, utan den personliga och sociala utveckling som undervisningsinnehållet bidrar till att forma. (Hansén & Sjöberg, 2011).

Hilda Taba, en estnisk pedagog som jobbade tillsammans med Dewey skriver om läroplaner

Presumably one essential characteristic of the activity curriculum is the fact that children are encouraged to use problem-solving methods and to set their own tasks. Skills and knowledge are acquired as they are needed, and subject matter from many fields is used according to the requirements of the tasks. (Haba, 1962).

Dessa ovanstående citat visar tydligt hur curriculum - modellen av läroplanstänkande förväntades fostra medborgare som det nya, demokratiska samhället behövde.

## 3.2 Läroplanernas utveckling i Finland

Då undervisningen sköttes av kyrkan fanns det planer över hur undervisningen skulle gå till, men regelrätta läroplaner kan de inte kallas, enligt dagens vokabulär.

Uno Cygnaeus skrev år 1861 *Förslag rörande folkskolväsendet i Finland*. Detta förslag kan anses vara den första egentliga läroplansliknande skrift i Finland.

Begreppet läroplan började användas i Finland i början av 1900-talet då pedagogikprofessor Mikael Soininen gav ut sin lärobok för undervisning år 1901. Boken består av två delar, en del som handlar om läran om undervisningsplanering och en annan som handlar om undervisningssätt. Soininen skriver sin bok utgående från Herbarts teorier om ämnesindelad undervisningslära som betonar stoffet framom eleverna, men poängterar också att undervisningen skall vara åskådlig och anpassad efter elevernas ålder.

Uno Cygnaeus hade redan år 1857 lämnat in ett grundläggande förslag till senaten, hur folkskolan skulle organiseras. Detta var visserligen ingen regelrätt läroplan, men grundade sig på erfarenheter som Cygnaeus

fått genom att läsa pedagogisk litteratur, företa olika resor i Europa, för att besöka olika länders skolor och genom sin vistelse i USA (Alaska), där han bekantade sig med de amerikanska idealen.

Cygnaeus utsågs till överinspektör för folkskolorna år 1861 och samma år publicerades hans *Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland*, som i jämförelse med äldre förordningar, ansågs vara revolutionerande. (Se närmare vid pres. av Cygnaeus.) Trots att detta verk inte är en regelrätt läroplan, skulle jag räkna med detta dokument i raden av finländska läroplaner.

År 1925 utgavs "Maalaiskoulun opetussuunnitelma" (Lantfolkskolans läroplan), som skrevs av Mikael Soininen. Denna Finlands första egentliga läroplan byggde på Herbarts "Lehrplan" – modell där de olika läroämnena betonades starkt. Läroplanen kom också att betona de olika realämnena och under 1930 – och 1940 – talen blev folkskolan en förberedande skola för inträde i läroverken.

Aukusti Salo utarbetade en läroplan för de lägre klasserna i folkskolan som togs i bruk 1926. Salo var påverkad av reformpedagogiken och Deweys teorier och planerade läroplanen enligt helhetsundervisningsprincipen och hade bl. a. som mål att fostra barnen till personligheter med hög moral. Tidigare hade det betonats att barnen skulle lära sig läsa, skriva, räkna och uppföra sig – dvs. vara tysta och lydiga och göra som de blev tillsagda.

Efter världskrigen och Finlands vinter- och fortsättningskrig utarbetades en ny läroplan som togs i bruk 1952. Denna läroplan påverkades av reformpedagogiken och viljan att bygga upp ett demokratiskt samhälle. Målet var att fostra individer som kunde stöda tillväxt och utveckling av samhället. (Rokka, 2011).

Grundskolekommittén i Finland tillsattes i Finland i början av 1964. När kommittén publicerade sitt betänkande år 1965 motiverades lagförslaget med

att utvecklingen inom olika samhällsområden ställer krav på utbildningen, som är större och annorlunda beskaffad än tidigare varit fallet. Av sociala orsaker och för att hela den till buds stående begåvningspotentialen skall kunna beredas effektiva utbildningsmöjligheter, bör grundutbildningen vara avgiftsfri för alla och erbjuda samma sociala förmåner oberoende av studieinriktning (Cavonius 1978).

Principerna för hur det här skulle gå till motiverar kommittén

Skolsystemet bör såtillvida vara enhetligt, att undervisningen för alla barn i grundskolan i allmänhet är gemensam och med samma innehåll men stadietvis differentierad utgående från ämnes- och kursvalet. Den egentliga specialiseringen på olika studievägar inträder efter avslutad grundskola. (Cavonius 1978).

Grl 1970 som låg till grund för införandet av grundskolan i Finland, var indelad i två delar. Del I, den - bland många lärare benämnda - sk. poesidelen omfattar läroplanens grunder och kunskapssyn, medan del II beskriver de enskilda ämnena i grundskolan och vilket stoff som skall behandlas.

Rokka (2011) skriver i sin avhandling kring läroplaner som samhällseliga och politiska texter att denna läroplan gjort stort intryck på honom, både som forskare och lärare. Han beundrar fortfarande den mångsidighet som del I präglas av och överhuvudtaget är han en stor förespråkare för grundskola och är positiv till att vårt skolsystem blev av med parallellskolsystemet (medborgarskola - läroverk) och på detta sätt kunde garantera en jämlik skolgång för alla.

Världen fortgår att förändras och följande läroplan utarbetas och Grl 1985 tas i bruk. Den största skillnaden mellan denna läroplan och tidigare liknande styrdokument, är intentionen att komma från centralstyrningen och förankra läroplansarbetet hos dem som arrangerar utbildningen, dvs. kommunerna. Grl 1985 utgår från att kommunerna uppgör sina egna läroplaner, som inte är kopior av de nationella grunderna för läroplanen. (Rokka 2011).

Ur jämlikhetssynpunkt var läroplanen från 1985 viktig, då nivåkurserna togs bort och möjligheter till vidare studier garanterades för alla elever. Nya timfördelningssystem gjorde att det blev lättare att ta i betraktande elevernas olikheter. Jämlikheten syns också genom att alla elever omfattades av läroplikten. (Rokka 2011).

Under 1990-talet drabbas Finland som så många andra länder av ekonomisk depression och det välfärdssamhälle som finländarna vant sig med knakade i fogarna, då ekonomin var dålig och arbetslösheten stor. Målen för skola och utbildning formulerades i termer som tryggheten av internationell konkurrenskraft och vikten av enskilda och personliga lösningar. Finland orienterade sig mot Europa genom att gå med i EU.

Följande skede för den finländska grundskolan var den nya läroplanen som började användas 1994. En viktig tanke i den nya läroplanen var, att de enskilda skolorna och lärarna skulle utforma de lokala läroplanerna och skolorna uppmuntrades att profilera sig inom olika områden. Också tanken på att skolan skulle gå i spetsen för förändring, istället för att enbart anpassa sig, var tungt vägande orsaker till att Grl 1994 utarbetades. (Holappa 2007).

Läroplansreformen 1994 var till sin natur ett mycket krävande och ambitiöst försök att förnya skolan. Man ville förutom att förnya skolan inifrån också att utbildningen skulle svara på de krav som ett lokalt beslutsfattande krävde. Dessutom hade synen på jämlikhet förändrats under de år, sedan den föregående läroplanen hade tagits i bruk. Enligt många var denna 1994 års läroplan ett uttryck för en av de största förändringarna i finländsk skolhistoria. (Holappa 2007).

Med tanke på reformpedagogernas tankar om hur undervisning skall organiseras, är detta den mest reformpedagogiska läroplanen som Finland har haft hittills.

Den läroplan, som antogs 2004, är ur reformpedagogisk synpunkt ett steg tillbaka och styr de lokala läroplansaktörerna genom att formulera noggranna mål och strikta listor på vad som skall behandlas i undervisningen.

De förnyade grunderna för läroplanen, som togs i bruk 2004, bestämmer mera detaljerat vad som skall ske i grundskolorna och är också mera förpliktande till sin natur än läroplanen från 1994. Förskolans grunder för läroplanen är till exempel uppgjord i paragrafform. (Holappa 2007).

Pendeln svängde, men samhället förändras allt snabbare och krav på förnyelse är stora. Tonen skärps och både elever, lärare och skolor skall leverera och prestera och få goda resultat i olika internationella undersökningar såsom OECD:s PISA - undersökningar.

Kunskapsfokuseringen har fått en ny tyngd i det globala och alltmer teknologiserade samhället. Den goda läraren är den som åstadkommer effektiv inläring, vilket i dag är enklare än någonsin tidigare att mäta via olika statistiska analysmetoder. Ett exempel på en sådan mätning är det omfattande OECD-projektet PISA. (Nordström, 2013).

I Utbildningsstyrelsens material inför läroplansreformen 2004 nämns följande fenomen som viktiga orsaker till en förnyelse av läroplanerna:

- teknologins snabba utveckling och de möjligheter som detta ger
- globaliseringen, som har påverkat vårt sätt att tänka och gjort att kunskap och varor förflyttas snabbt och vår arbetsrytm har intensifierats
- nödvändigheten av att skapa nätverk för att effektivt kunna agera
- behovet av att kunna se en hållbar utveckling i vardagen
- en åldrande befolkning och vad det medför för samhället
- utmaningen att bemöta social utslagning
- nya pedagogiska utmaningar i och med att arbetslivet förändras

Ovanstående visar på stora utmaningar för de utbildningsansvariga, samhället, kommunerna och lärarna

Uppgiften inom den grundläggande utbildningen är att säkerställa samhällets kontinuitet och bygga en framtid. Den grundläggande utbildningen skall föra över kulturarvet från en generation till en annan, bidra till att kunskapen i samhället ökar och sprida kunskap om de värden och handlingssätt som bildar samhällets grundpelare. Dess uppgift är också att utveckla den analytiska omdömesförmågan, att skapa en ny kultur och att utveckla nya sätt att tänka och handla. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004).

Denna text kunde motivera varje enskild läroplansreform i allmänhet och inte bara den som genomfördes 2004.

I och med att läroplanen för 1985 togs i bruk, fick utbildningsanordnarna till uppgift att utgående från de nationella riktlinjerna i Grl 1985, utforma lokala läroplaner. När följande läroplan började användas 1994,



gick man ett steg längre och uppmanade till skolvisa läroplaner och genom detta utnyttja lärarnas professionalism och kunnande. Detta ledde till att skolorna också kunde profilera sig utgående från lokala möjligheter och personresurser inom den enskilda skolan. Hansén och Sjöberg skriver

En orsak till förskjutningen av synen på beslutsprocessen har varit att dra praktiska och pragmatiska konsekvenser av att skolor sinsemellan är olika. De arbetar i varierande miljöer, som tätorts-, skärgårds- och landsbygdsmiljöer, vilket också ställer varierande krav på hur läroplanen omsätts i skolans praktiska arbete. Vidare varierar miljöerna näringsmässigt, kulturellt och språkligt. Den omgivning och de förhållanden som gäller i olika delar av ett land har därför ansetts vara viktiga för att få påverka innehållsliga prioriteringar i läroplanen. Det här har inneburit att läroplansarbetets betydelse vuxit och lärare har engagerats i utformningen av lokala tillämpningar enligt de allmänna riktlinjer som formuleringsarenan stått för. (Hansén & Sjöberg 2011).

### 3.3 Sammandrag om läroplaner

En läroplan skall styra undervisningen i ett lands skolor – antingen riksomfattande, lokalt eller skolvist. Det är ett politiskt överenskommet dokument som speglar de idéströmningar och samhällseliga principer som är rådande vid det tillfället då dokumentet antagits. Läroplanen skall vara ett levande dokument, som beroende på olika samhällseliga förändringar och utmaningar, förnyas enligt behov.

Sedan Finland antog grunderna för den första läroplanen för grundskolan 1970, har det arbetats fram nya grunder år 1984, 1994 och 2004 och i augusti 2016 trädde en ny läroplan i kraft.

Genom utveckling och förändring i samhället är det nödvändigt att förnya styrdokumentet för utbildningen med jämna mellanrum – i Finland har detta skett ungefär vart tionde år.

Sven-Erik Hansén och Jan Sjöberg reflekterar över skolans roll i samhället visavi läroplanen

Frågan om rätten att utforma läroplanen förefaller i dag vara mer angelägen än någonsin då vi ser hur skolan förväntas lösa, integrera, förhindra, kompensera, eller kort sagt göra under, medan problem utanför skolan förblir olösta (Hansén & Sjöberg 2011).

Grunderna för läroplanen skall å ena sidan ge möjligheter till att fostra individer som kan utveckla och förbättra vårt samhälle, men å andra sidan kan detta inte ske för radikalt, eftersom samhället inte strävar till revolution och alltför stora omvälvningar.

Genom olika samhällsförändringar – speciellt inom familj och socialt liv – har skolan övertagit många funktioner, som tidigare ansågs vara hemmens och familjernas uppgifter.

Detta syns i skrivningar som

Den grundläggande utbildningen är en del av grundtryggheten inom utbildningen. Den har till uppgift att både fostra och utbilda (*Grunderna för läroplanen inom den grundläggande utbildningen 2004*, s. 12).

Utbildning utan fostran är svår att förverkliga, men tidigare utgick man från att fostran huvudsakligen var en uppgift för föräldrar och hemmen.

## 4. Metod för undersökningen

Syftet med avhandlingen är att identifiera centrala reformpedagogiska tankegångar och utforska hur de kommer till uttryck i den grundläggande utbildningens styrdokument på 2000 – talet.

I den empiriska undersökningen besvaras forskningsfrågan genom att utforska i vilken utsträckning de fyra centrala reformpedagogiska principer som formuleras i kap. 3 kan skönjas i läroplansgrunderna från 2004. De fyra principerna är:

1. Barnet i centrum i den pedagogiska processen.
2. Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna.
3. Ämnesintegrerad undervisning.
4. Demokratiska arbetssätt.

### 4.1 Val av ansats - hermeneutiken

Då denna avhandlings frågeställningar grundar sig på textmaterial och inte på kvantitativa data – såsom ett visst ords förekomst i texterna - är förståelse, tolkning och reflektion en central del av forskningsarbetet, och en kvalitativ ansats ett naturligt val. Åsberg (2001) polemiserar kring kvalitativ och kvantitativ forskningsansats. Han menar att

...kvalitativ och kvantitativ hänvisar till egenskaper hos de fenomen vi söker kunskap om. Och dessa egenskaper speglas i de data vi upprättar om olika fenomen. Data kan vara kvalitativa (i form av ord) eller kvantitativa (i form av siffror) (Åsberg, 2001, nr. 4) .

Att forska med en kvalitativ ansats innebär inte att man kan förlita sig på kokboksresonemang (Alvesson, Sköldberg, 2008). Onekligen är det en hjälp att ha en grundmodell för sin forskning, men Alvesson och Sköldberg hävdar:

...att avgörande för kvalitativ forskning inte är hur man tekniskt hanterar olika element i arbetet. Det som bestämmer värdet av forskning är i stället främst medvetenheten om och förmågan att hantera forskningens tolkningsdimensioner på flera olika nivåer. God kvalitativ forskning är inget tekniskt projekt, utan ett intellektuellt sådant (Alvesson, Sköldberg, 2008).

I en avhandling som bygger på texter kommer tolkningen och reflektionen att vara beroende av hur forskningsprocessen framskrider.

Enligt författarna Alvesson & Skoldberg(2008) är det ”inte metodik utan ontologi och epistemologi som är avgörande för god samhällsvetenskap”, och för fram att kännetecknande för reflekterande forskning är tolkning och reflexivitet. Själv tolkar jag detta uttalande som att metoden som väljs, är mera av teknisk karaktär och att det är forskarens sätt att behandla materialet som undersöks, som är det viktiga. Ytterligare beskriver författarna fyra vetenskapsfilosofiska/metodologiska riktningar inom reflekterande forskning, där de fördjupar sig i grundad teori, kritisk teori, postmodernism och hermeneutik.

Forskning kan ses som en i grunden tolkande aktivitet, vilket i motsats till, eller åtminstone i högre grad än, annan verksamhet är medveten om detta. Att vara på det klara med att allt forskningsarbete inkluderar och drivs av en uttolkare—som dessutom inom samhällsvetenskapen ofta interagerar med och studerar andra uttolkare (de människor som studeras) – utgör här nyckeln till en kvalificerad methodsyn. Metoden kan inte frikopplas från teori, då antaganden och begrepp i någon mening bestämmer hur föremålet för studien skall tolkas och gestaltas.

Hermeneutiken blir således en viktig reflektionsform. (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Jag anser att författarna i ovanstående citat betonar tolkning och reflektion inom vetenskaplig forskning på ett sätt, som gör att jag valt hermeneutiken som avhandlingens forskningsmetod.

Pensionerade professorn i idéhistoria Christer Skoglund frågar sig huruvida hermeneutik är en teori eller en metod.

Problemet ligger i att en hermeneutisk forskningsansats dels kan ses som en teori om hur man skall kunna uppnå bästa möjliga vetenskapliga förståelse av ett fenomen, dels som en metod för att göra tolkningar. Det beror alltså på vilken typ av teori vi åsyftar. Talar vi om vetenskapsteoretisk nivå så är hermeneutik definitivt en teori. Talar vi om en mer konkret nivå om hur vi skall förstå ett specifikt fenomen så kan vi tala om en hermeneutisk metod (Skoglund, 2012).

Denna avhandling kommer att balansera mellan dessa två tolkningar och motivet till val av forskningsmetod har gjorts utgående från att det är texter som ligger till grund för arbetet.

Texterna som ligger till grund för avhandlingen läses och genom logisk sammanhållen och rimlig steg för steg - metod och analys framskrider forskningsprocessen och forsknings - frågan blir klarlagd och besvarad. Avhandlingen kommer följaktligen att ha en hermeneutisk vetenskapsfilosofisk utgångspunkt med den hermeneutiska cirkeln i centrum.

Alvesson & Skoldborg (2008) skriver att det inte är en slump att cirkeln blivit utmärkande för hermeneutiken. Cirkeln symboliserar harmoni och det är det som hermeneutiken förutsätter: En grundläggande, harmonisk enhet i verkets helhet.

Denna dolda grundförutsättning kommer sedan att yttra sig i tolkningar, och vi kommer i vår analys cirkulärt framåt till vad vi förutsatt...nämligen den harmoniska, grundläggande helheten. På detta sätt framstår cirkeln såsom rotmetaforen under hermeneutiken (i detta fall synes det alltså rimligt att tala om en enhetlig grund). Cirkeln som symbol har traditionellt också alltid ansetts uttrycka egenskaper som fullkomlighet, enhet, harmoni, helhet. Denna cirkel förmedlas sedan på olika sätt via två olika andra ordningens metaforer (del – helhet samt förståelse – förförståelse).... Hermeneutikern blir liksom Hermes den gudomliga uttolkaren av den för vanliga dödliga fördolda, överjordiska sanningen och harmonin. Cirkeln uttrycker det gudomligas fullkomlighet, och uttolkaren är den jordiska profeten som står i cirkeln mitt och badar i det överjordiska, förklarade ljuset (Alvesson & Sköldborg, 2008).

Enligt författarna är det ”rimligare att i stället undersöka vilken situation man står inför – harmonisk eller fragmenterad – och sedan välja den metodologi som är anpassad efter läget.” (Alvesson & Sköldborg, 2008).

Denna avhandling utgår från en hermeneutisk process som omfattar fyra moment: Tolkning, förförståelse, förståelse och förklaring. Tolkning innebär förmedling av betydelser och innebörder och i denna avhandling är det på vilket sätt vissa reformpedagogiska tankar syns i läroplansgrunderna för 2004, som skall tolkas. Vid tolkning används förförståelsen till att avgöra hur man ser på ett fenomen. Man prövar olika tolkningar tills man funnit den mest rimliga tolkningen utgående från den information man har.

Förförståelsen bygger på att tidigare kunskap är grunden för och en förutsättning för förståelsen. Min förförståelse grundar sig dels på litteratur som jag studerat i samband med avhandlingsarbetet, dels på att jag under mina år som lärare har bekantat mig med olika reformpedagoger och tidvis i min undervisning tagit fasta på speciellt Celestine Freinets arbetspedagogik.

Genom tolkning, förförståelse och förståelse kan man förklara vad man har förstått. Förklaringen utgör då en på teoretisk kunskap grundad tolkning. Det är förhållandet mellan del och helhet och den återkommande växelverkan dem emellan; man jobbar i den hermeneutiska cirkeln.

Det bygger på att varje fråga om något innefattar både det frågan handlar om, frågan och det man söker genom frågan. Därför finns det alltid någon föreställning om svaret redan då frågan ställs. Man har alltså redan då man väljer undersökningsmetod en uppfattning vad det är för ett fenomen man söker. Utifrån trevande formuleringar försöker man få en uppfattning om något. Sedan måste man reflektera över detta för att på den grunden stegvis utveckla metodiken att söka kunskap om ett fenomen eller förhållande allteftersom bilden av det växer fram (Starrin & Svensson, 1994).

Tolkningen och analysen och därmed resultaten av jämförelserna i text i de olika böckerna, är också väldigt avhängig av uttolkarens förförståelse såsom erfarenhet av praktiskt lärararbete, kunskap om reformpedagogik och de möjligheter det finns att förverkliga reformpedagogiska metoder inom de givna ramarna i *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004*.

## 4.2 Datainsamling

Det finns olika former av hur data kan insamlas då forskaren vill få svar på sina frågor. I vissa fall är det bäst att använda sig av intervjuer, i andra fall kan enkäter eller observationer fungera bäst. I denna undersökning har *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen år 2004* utgjort det insamlade datamaterialet för den empiriska undersökningen. Eftersom dokumentet är skrivet och utgivet, innebär det för avhandlingen att all data är färdigt insamlad.

## 4.3 Genomförande av undersökningen

Då jag började läsa texterna i *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen år 2004*, som är relevanta för denna avhandling, kom jag underfund med att jag måste dela in de formulerade principerna i underkategorier för att få en klarare bild av hur läroplansgrunderna uttrycker de olika reformpedagogiska tankarna. Vid skapandet av underkategorierna tog jag hjälp av de åtta punkterna som reformpedagogerna kunde enas om (Lindqvist 1999) och som nämns i kapitel 2. Har också haft nytta av den hermeneutiska cirkeln, eftersom den gjorde att jag hade en möjlighet att komma djupare in i texten och kunde urskilja olika former av reformpedagogiska tankar.

Jag valde att göra följande underkategorier:

### 1. Barnet i centrum för de pedagogiska processerna

- Utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser
- Intresse som huvudmotiv i stället för plikt och tvång

Detta för att ge två olika aspekter på hur barnet kan vara i centrum för de pedagogiska processerna.

### 2. Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna

- Lärarens roll som handledare
- Allsidig utveckling i stället för ensidig intellektualism

Eftersom läraren kan ha väldigt många olika roller ville jag plocka ut två roller som reformpedagogiken anser som viktiga.

### 3. Ämnesintegrering

- Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen som finns på schemat
- Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen som inte finns på schemat

Denna indelning blev helt nödvändig, eftersom de analyserade texterna inte alls berör ämnesintegrering inom ämnen som finns på schemat, utan endast behandlar hur olika temaområden skall integreras i allt lärande i skolan.

#### **4. Demokratiska arbetssätt**

- Bra kontakt mellan hem och skola
- Bra kontakt med närsamhället
- Delaktighet och demokrati

För att förverkliga reformpedagogen Deweys ”learning by doing” bör skolan också genom sina arbetssätt lära alla vad demokrati innebär. Skolan skall fostra samhällsdugliga medborgare, som borde kunna vidareutveckla vårt samhälle och bör då redan i skolan känna till demokratiska arbetssätt, känna till det omgivande samhället och veta hur man aktivt deltar i demokratiska beslutsprocesser.

Resultatet av textanalysen redogörs för i kapitel 5.

## **4.4 Kvalitet i kvalitativa studier**

Denna avhandling strävar till pålitlighet och trovärdighet genom att redogöra för hur undersökningen gjorts och vilka olika faktorer som kan påverka resultatet.

Denna avhandling bygger på vetenskapliga definitioner av vad reformpedagogik och läroplaner är. Ur dessa definitioner har den forskningsfråga som skall ställas till *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* utformats. *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004* är ett dokument som godkänts av Finlands riksdag och kan därmed anses vara en pålitlig källa.

Den information som finns i skriftliga källor av olika slag kan användas på samma sätt som intervjuer eller observationer. Professorn i pedagogik Sharan B Merriam kommenterar

Dokument har alltså i likhet med andra källor sina för- och nackdelar. Eftersom de producerats för andra ändamål än forskning kan de vara fragmentariska, de kanske inte passar in i den teoretiska ramen för den aktuella undersökningen och det kan vara svårt att avgöra äktheten. Men eftersom de har en existens som är oberoende av syftet med en vetenskaplig undersökning, är dokumenten inte reaktiva, dvs. opåverkade av själva forskningen. De är en produkt av den kontext de tillkom i och har därför koppling till verkligheten (Merriam, 2009).

*Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* är ett dokument som passar bra in på beskrivningen som Merriam anför i slutet av citatet ovan.

För att forskningsresultaten skall vara trovärdiga och tillförlitliga måste det finnas en tydlig beskrivning av förståelse, urval, analysprocess och datainsamling. Också valet och motivering av forskningsmetodisk ansats är viktigt för både avhandlingens reliabilitet och validitet.

Det bör också tydligt komma fram att avhandlingen undersöker det som uppges, och inte undersöker något annat.

Eftersom varje kvalitativ studie är unik så kommer också det analytiska arbetssättet att vara unikt. De mänskliga elementen i kvalitativ forskning utgör både en styrka och en svaghet i forskningen. Styrkan ligger i att tillåta mänskliga insikter och erfarenheter att generera nya förståelser och sätt att se på världen, medan forskningens potentiella svaghet är att den är så starkt beroende av forskarens färdigheter, utbildning, intellekt, självdisciplin och kreativitet. Eftersom forskaren själv är ett sådant centralt begrepp inom den kvalitativa forskningen är resultaten så beroende av forskaren som människa, inte minst när det gäller analysarbetet. (Fejes & Thornberg, 2015).

Eftersom varje kvalitativ studie är unik, är det viktigt att forskaren redogör tydligt och klart hur forskningen har utförts och kan framställa forskningens olika skeden på ett relevant sätt. Staffan Larsson framför att

Ett centralt kriterium när man bedömer kvaliteten hos kvalitativa studier är vad jag vill kalla dess heuristiska kvalitet. Med heuristik menar jag i vilken utsträckning som läsaren genom framställningen kan övertygas om att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt. (Larsson, 2005).

I min egen forskning har jag strävat till att som Larsson säger, visa på hur läroplanen kan analyseras ur ett reformpedagogiskt perspektiv och därigenom ge läsaren en ny aspekt på läroplansgrunderna från 2004.

## 4.6 Etiska aspekter

Då denna avhandling inte använder sig av observationer eller enkäter i undersökningen, blir de etiska aspekterna i forskningen mera fråga om ett förhållningssätt hos skribenten. Eftersom *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* är ett officiellt dokument behöver avhandlingen inte ta ställning till konfidentialitet eller samtycke av resultat.



## 5. Resultatredovisning

Analysen av de reformpedagogiska principernas förekomst i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*, är begränsad till att gälla den del som behandlar undervisningens mål och centrala innehåll (s. 7 – 42). Det är i denna del som de värderingar och kunskaper som ska genomsyra och omfattas av de olika ämnesområdena presenteras. Också de delar som handlar om elevbedömning (s. 260 – 268) och undervisning i enlighet med en särskild undervisningsuppgift och undervisning enligt ett särskilt pedagogiskt system eller en särskild princip (s. 270 – 274) har analyserats för denna avhandling.

Avhandlingen redogör här för på vilket sätt de reformpedagogiska principerna kommer till uttryck i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* genom att varje princip får ett eget kapitel. Vid analysen av texten konstaterade jag att jag behöver formulera några underkategorier till varje princip för att de olika reformpedagogiska tendenserna skall framträda tydligare. Dessa underkategorier har jag utformat med inspiration från de åtta punkterna som reformpedagogerna kunde enas om och som beskrivs i kapitel 2.4.

### 5.1 Barnet i centrum i den pedagogiska processen

Barnet kan stå i centrum på olika sätt i den pedagogiska processen. Har valt att välja ut två olika synsätt, så att det blir tydligare vad läroplansgrunderna uttrycker.

#### 5.1.1 Utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser

Avser med denna kategori att lyfta fram skrivningar i läroplansgrunderna som beskriver hur lärandet i skolan understöder och lyfter fram barnets förmågor och intresseområden.

Under rubriken Grunderna för valet av arbetssätt fastställs följande mål:

Utveckla beredskap att ta ansvar för och bedöma det egna lärandet, få respons som ger möjligheter att reflektera över den egna verksamheten (s.17).

Detta gäller för all verksamhet i skolan, där barnet är sitt eget subjekt, som tar ansvar för sitt eget arbete och inte är ett objekt, som blir föremål för undervisning. Ordet utveckla tolkar jag som någonting som gäller både läraren och eleven. Genom att se till att de pedagogiska processerna ger möjligheter till reflektion, kan

barnet bli medveten om både sina starka och svagare sidor och också utveckla olika strategier för att utvecklas.

Vidare står det att

De allmänna principerna för lärandet är att de är samma för alla, men inläringen är för varje enskild elev beroende av dennes tidigare kunskaper, motivation samt inlärnings- och arbetsmetoder (s.16).

Här utgår man från att eleven har kunskaper från tidigare och att undervisningen skall anpassas efter detta och ge eleven möjlighet att utvecklas. Dessutom innefattar det enligt min tolkning speciallärarinsatser och stödundervisning samt uppgörande av individuella läroplaner.

Planen för elevens lärande är en plan över hur elevens studieprogram skall genomföras. Med elevens studieprogram avses en förteckning över de läroämnen och ämnesgrupper som eleven har studerat under läsåret. Syftet med planen för elevens lärande är att eleven skall lära sig att ta ett större ansvar för sina studier, att engagera sig i studierna och göra dem mer målinriktade. Vidare får vårdnadshavarna via planen, information som gör det lättare att bättre kunna stödja eleven i studierna. Planen för elevens lärande gör det också möjligt att differentiera undervisningen och att hjälpa skolan och lärarna att säkerställa att eleven har bästa möjliga förutsättningar för inläring och för framsteg i sina studier (s.20).

Dessa planer kan uppgöras för alla elever, men vanligtvis är det elever i behov av särskilt stöd, som har en dylik plan. Planen kan ha ett reducerat antal ämnen, t ex kan något frivilligt språk saknas eller så kan någon/några kurser ingå i reducerad form.

### **5.1.2 Intresse som huvudmotiv i stället för plikt och tvång**

För att barnet skall kunna föra fram sina intressen, kräver det att läraren tillsammans med de andra barnen skapar en trygg inlärmingsmiljö, så att alla vågar och tydligt kan föra fram sina intressen och åsikter. Läraren skall också vara lyhörd för olika barns sätt att kommunicera.

Under rubriken Den pedagogiska miljön skrivs

Lär miljön skall stödja elevens tillväxt och lärande. Den skall fysiskt, psykiskt och socialt vara trygg och stödja elevens hälsa. Målet är att stödja elevens inlärningsmotivation och nyfikenhet och främja hans eller hennes aktivitet, självstyrning och kreativitet genom att bjuda på intressanta utmaningar och problem. Lär miljön skall ge eleven verktyg att ställa upp mål och bedöma sin egen verksamhet. Eleven kan ges möjlighet att delta i uppbyggandet av sin egen pedagogiska miljö (s.16).

Undervisningen skall ordnas så att barnet kan vara i centrum och utvecklas på många olika sätt och kunna utvecklas enligt sina intressen. Den fysiska och sociala miljön poängteras och ger lärare och elever möjlighet att utveckla lär miljön så att den kan utnyttjas optimalt och ge alla både arbetsro och givande gemenskap som utvecklar olika sociala egenskaper. Dessa miljöer gäller både abstrakta – gruppanda samt trygghet och

fysiska miljöer såsom möblering i klassrum och skolgårdsfaciliteter. Dessutom skall anordnaren av undervisningen se till att det finns ändamålsenliga lokaliteter utan inomhusluft – och/eller mögelproblem.

I stycket om Att växa som människa poängteras elevens utveckling och livskompetens.

Målet är att skapa en uppväxtmiljö som å ena sidan skall stödja utvecklingen av individualiteten och en sund självkänsla och å andra sidan elevens utveckling som samhällsmedlem med jämlikhet och fördragsamhet som utgångspunkt (s. 36).

Detta tolkar jag som ett samarbete mellan lärare och elev, där eleven är i centrum i processen att utveckla sig själv och får möjligheter att också ”lära sig se sin egen inlärningsstil och utveckla sig själv som lärande individ”. Det innebär också att eleven själv kan välja vissa temaområden utgående från intresse.

I kapitlet om Elevbedömning fastslås följande

En av den grundläggande utbildningens uppgifter är att utveckla elevens förutsättningar för självvärdering. Syftet med utvecklingen av självvärderingsförmågan är att ge stöd för ökad självkännedom och utveckling av studieförmågan. Målet är att elevens självkänsla och positiva bild av sig själv som elev och känslan av delaktighet förstärks. I och med att förmågan till självvärdering utvecklas lär sig eleven att bli medveten om sina framsteg och om de mål som ställts upp för lärandet och att själv ställa upp mål för sina studier och styra sin inlärningsprocess (s. 262).

Det här innebär att eleverna lär sig att se sin egen förmåga och kan utvärdera sitt eget arbete gentemot olika uppställda mål och också kan formulera sig både muntligt och skriftligt kring dessa. Det gäller för skolan och läraren att skapa sådana tillfällen där denna aktivitet kan övas, såsom utvecklingssamtal tillsammans med föräldrar och också enskilda samtal med eleven.

## **5.2 Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna**

Enligt reformpedagogiken skall läraren vara en handledare, en god iakttagare och arrangera undervisningen så, att alla kan vara delaktiga, i stället för att enväldigt och strängt ”fylla” barnen med kunskap.

### **5.2.1 Lärarens roll som handledare**

Under rubriken Handledning framställs lärarens handledande roll mycket tydligt

Det är alla lärares uppgift att handleda eleven i läroämnestudierna, att hjälpa eleven att utveckla sina inlärningsfärdigheter och sin beredskap för inlärnin g och att förebygga uppkomsten av problem i anslutning till studierna. varje lärare har som uppgift att stödja elevens personliga tillväxt, utveckling och delaktighet (s.21).

Läraren kan stöda eleven genom att lägga upp undervisningen så att eleven får upptäcka sina inlärningsstrategier och också genom att ge eleven egna upplevelser istället för att överföra andrahandsupplevelser från läraren eller läromedlen.

Det kommer tydligt fram vem som ansvarar för hur undervisningen skall skötas under rubriken **Arbetsmetoder**

Läraren väljer arbetsmetoder. Lärarens uppgift är att undervisa eleven och leda hans eller hennes inläring och arbete både individuellt och i grupp (s. 17).

För att arbetsmetoderna skall bli tillräckligt varierade, måste läraren iaktta eleverna och välja utgående från vad eleverna behöver öva sig på och vad eleverna intresserar sig för.

Detta tolkar jag som att läraren skall variera undervisningsmetoderna, så att eleven får möjlighet att prova och söka sig fram till den metod som garanterar ett framgångsrikt lärande för just den personen och att eleven också blir medveten om sin egen inlärningsprofil.

### **5.2.2 Allsidig utveckling i stället för ensidig intellektualism**

Läraren kan planera sin undervisning utgående från att barnet kan utveckla både sina praktiska och teoretiska förmågor och också utgå från projekt som innefattar många ämnen.

I undervisningen skall mångsidiga och ämnesspecifika arbetsmetoder användas med vars hjälp elevens inläring stöds och styrs. Arbetsmetodernas uppgift är att utveckla förmågan till inläring, tänkande och problemlösning, förmågan att arbeta och fungera socialt och till ett aktivt deltagande. Arbetsmetoderna skall främja utvecklingen av färdigheterna i informations- och kommunikationsteknik. Arbetsmetoderna skall också ge möjligheter till lek, skapande verksamhet och upplevelser som kännetecknar de olika åldersgrupperna (s.17).

Genom denna skrivning garanteras att undervisningen blir mångsidig och inte får teoretisk och intellektuell slagsida.

Under rubriken **Den pedagogiska miljön**, dvs. den miljö där lärandet sker, står det följande

Lär miljön skall också stödja en växelverkan såväl mellan läraren och eleven som mellan eleverna. Den skall främja dialog och leda eleverna att arbeta som medlemmar i en grupp. Målet är en atmosfär som är öppen, uppmuntrande, lugn och positiv. Ansvaret för att upprätthålla en sådan atmosfär ligger såväl på läraren som på eleven (s.17).

Anser att det är läraren – i egenskap av fullvuxen – som har ett större ansvar i detta arbete än eleven och därför kommer denna text under rubriken **Lärarens roll** som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna.

Om eleven behöver speciellt stöd är det i första hand skolan och den enskilda läraren som bedömer i vilken form stöd skall ges i samarbete med hemmen.

Lärarens roll som samarbetspart med hemmen visavi stödundervisning uttrycks så här

I första hand är det läraren som tar initiativ till att ge stödundervisning. Skolan bör sträva till att anordna stödundervisning i samförstånd med elevens vårdnadshavare, som skall få information om hur stödundervisningen ordnas (s. 22).

Också hemmen kan ta initiativ om olika stödåtgärder.

Under rubriken Uppgiften inom den grundläggande utbildningen står det

Den grundläggande utbildningen skall ge eleven möjlighet till en mångsidig tillväxt, till lärande och till att utveckla en sund självkänsla så att han eller hon kan skaffa sig de kunskaper och färdigheter som behövs i livet. Eleven skall få beredskap för fortsatta studier och för att som aktiv medborgare kunna utveckla det demokratiska samhället. (s. 12).

Läraren skall tillsammans med eleven arrangera undervisningen och lärmiljön så, att detta blir möjligt.

Läroplanen anger i kapitlet Synen på kunskap och lärande

Lärandet skall vara en aktiv och målinriktad verksamhet, där eleven utgående från sina tidigare kunskapsstrukturer bearbetar och tolkar det material han eller hon skall lära sig. De allmänna principerna är desamma för alla, men inläringen är för varje enskild elev beroende av dennes tidigare kunskaper, motivation samt inlärnings- och arbetsmetoder. Den individuella inläringen skall stödjas genom en lärandeprocess som sker i social samverkan med andra. Lärandet skall i alla dess former vara en aktiv målinriktad process där eleven lär sig arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. (s.16).

För att detta ovan beskrivna lärandet skall kunna ske, har läraren ett stort ansvar för att dels arbeta målinriktat tillsammans med eleverna och dels se och lyssna till alla elever och erbjuda dem det de behöver både enskilt och i grupp. Olika elevers specialintressen – och begåvningar skall också tas i beaktande.

## **5.3 Ämnesintegrerad undervisning**

Ämnesintegrerad undervisning kan delas upp i två delar; ämnen som finns på schemat och övergripande ämnesområden som skall genomsyra allt lärande. Beskriver här nedan hur läroplansgrunderna tar upp de olika alternativen.

### **5.3.1 Ämnesintegrerad undervisning bland ämnen som finns på schemat**

Denna typ av integrering nämns nästan inte alls i läroplansgrunderna. I texten kan läsas under rubriken ”Integrering och temaområden”.

Undervisningen kan vara ämnesindeldad eller integrerad. Målet med den integrerade undervisningen är att lära ut förmågan att betrakta företeelser ur olika vetenskapsgrenars synvinkel genom att bygga upp helheter och betona de allmänna målen för fostran och utbildning (s. 36).

För att detta skall låta sig göras krävs det långsiktig planering av läraren och också ett bra samarbete bland lärarna, speciellt i åk 7 – 9, där de flesta lärare är ämneslärare.

### **5.3.2 Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen som inte finns på schemat**

Det som räknas upp under rubriken ”Integrering och temaområden” är de områden och/eller ämnen som inte räknas som specifika undervisningsämnen, utan är temaområden som skall genomsyra all undervisning.

Dessa områden är:

- Att växa som människa
- Kulturell identitet och internationalism
- Kommunikation och mediekunskap
- Deltagande, demokrati och entreprenörskap
- Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling
- Trygghet och trafikkunskap
- Människan och teknologin

Temaområdena är sådana centrala områden inom skolans fostran och undervisning, vars mål och innehåll skall ingå i många läroämnen. De kan beskrivas som teman som integrerar fostran och undervisning. Genom dem svarar skolan på de utmaningar som möter eleven i dagens samhälle (s. 36).

Dessa ämnesområden har blivit allt viktigare i skolan, då ansvaret för barns uppfostran och fostran alltmer övergått från hemmen till skolan. Här är det viktigt att skolan jobbar med de olika temaområdena på ett konkret och realistiskt sätt och får eleverna att känna att de uträttar något ”på riktigt”. Mycket av det arbete som görs i skolan består av övningar och upprepningar och glöms bort efter en tid. Istället borde eleverna få uppleva och utforska, kunna gå på studiebesök och vara med i någon process som, förutom att de lär sig något om respektive tema, också ger dem möjlighet att dela sin kunskap med andra genom olika slag av redovisningar såsom texter, filmer och utställningar, både inom och utom skolan.

## **5.4 Demokratiska arbetssätt**

För att skolan skall kunna fostra demokratiska medborgare skall också arbetssätten och arbetet i skolan stöda detta och kunna visa på goda modeller.

### **5.4.1 Bra kontakt mellan hem och skola**

En bra kontakt mellan skolan och hemmet garanterar att både föräldrar och barn har lättare att förstå vad som händer i skolan och diskussion kring frågor såsom uppfostringsprinciper, värdegrundsfrågor och ev. kulturella olikheter, kan föras. Detta samarbete medför en stor genomskinlighet och uppmuntrar till demokratiska lösningar av uppkomna problem. Om skolan och föräldrarna har en god kontakt är det också mycket lättare att få föräldrarna med i olika projekt, där undervisningen är förlagd till annan plats än skolan eller behöver sakkunskap som föräldrarna kan ha.

Under rubriken Samarbete mellan hem och skola står det följande

Barnet och de unga lever samtidigt under inflytande av både skolan och hemmet. För att stödja en helhetsinriktad sund tillväxt och ett gynnsamt lärande hos eleven förutsätts växelverkan och samarbete mellan båda dessa som ansvarar för fostran....Samarbetet mellan hemmet och skolan skall ske både på skol- och individnivå (s. 20).

Det här betyder att både läraren, skolan och vårdnadshavarna har ett ansvar för att upprätthålla kontakt för att främja elevens växande och utveckling.

Läroplansgrunderna innefattar också följande

Olika samarbetsformer som stöder dialogen mellan hemmet och skolan skall utvecklas under hela den grundläggande utbildningen och speciellt vid övergången från en skolnivå till en annan eller under andra övergångsperioder. Samarbetet skall organiseras så att eleven med hjälp av elevvården och ett yrkesövergripande samarbetsnätverk kan få stöd i frågor som gäller skolgången och välbefinnandet (s. 20).

Detta innebär att både lärarna och skolan har en utarbetad plan för hur detta samarbete skall gå till. Här ingår föräldramöten, enskilda samtal, elevvårdsgrupper och Öppet Hus – dagar samt att föräldrarna gör besök i respektive elevgrupper eller deltar aktivt i klasserna med sakkunskap och/ eller annan verksamhet.

### **5.4.2 Bra kontakt med närsamhället**

Oberoende om skolan finns i ett stort eller litet samhälle är det viktigt att skolan ger möjligheter till att barnen får ta del av hur det omgivande samhället fungerar. Här kan skolan förutom besök i närsamhället också delta aktivt genom att göra olika former av arbeten som närsamhället kan ta del av – såsom artiklar om aktuella ämnen, intervjuer med beslutsfattare och deltagande i aktuella diskussioner på hemorten.

I läroplanen skall ingå en beskrivning över hur samarbetet med det lokala arbets – och näringslivet genomförs beträffande hela skolans verksamhet. En viktig del i detta samarbete utgörs av besök av representanter för arbetslivet under klasstimman, av arbetsplatsbesök, projektarbeten, användning av informationsmaterial från olika branscher och av PRAO - praktisk arbetslivsorientering (s. 21-22).

Denna form av samarbete övar eleverna i att arrangera studiebesök, kontakta respektive ansvarsperson och förbereda och organisera själva besöket.

Under rubriken Kommunikation och mediekunskap skrivs om egenskaper som en aktiv medborgare bör ha

Syftet med Kommunikation och mediekunskap är att utveckla uttrycksförmågan och interaktionsfärdigheterna, främja förståelsen för mediernas ställning och betydelse och att utveckla förmågan att använda media. De kommunikativa färdigheter som betonas är delaktighet, växelverkan och gemenskap. Eleven skall öva sig i mediekunskap både som användare och producent (s. 37).

Dessa kunskaper är speciellt viktiga i dag, då de sociala medierna gör det möjligt att ta emot massor med information och också ger möjligheter att själv delta i flödet. Här kan skolan bidra till samhällsdiskussionen genom att arbeta med projekt som är aktuella inom hemkommunen och också föra sin kunskap vidare genom publicering, utställningar och/eller deltagande i aktuella tillställningar.

Vidare står det under rubriken Deltagande, demokrati och entreprenörskap att eleven skall

lära sig att möta och hantera förändringar, osäkerhet och konflikter och verka på ett företagsamt och initiativrikt sätt (s. 38).

Detta kan tolkas som en fråga om entreprenörskap, men anser att ovanstående färdigheter är något som alla medborgare i en demokrati behöver för att kunna hantera sitt eget liv och kunna delta i olika samhällsorienterade beslutsprocesser.

I dag då miljöfrågor är mycket aktuella är det också viktigt att skolan poängterar färdigheter inom detta område och läroplanen för den grundläggande utbildningen uttrycker det så här under rubriken Ansvar för miljö, välfärd och hållbar utveckling

Målet för den grundläggande utbildningen är att fostra miljömedvetna medborgare som vill engagera sig i arbete för en hållbar livsstil. Skolan skall lära eleven framtidstänkande och hur de kan bygga framtiden på ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt hållbara lösningar (s.39).

För att eleven skall kunna fungera i dagens samhälle behövs det också kunskaper i olika teknologiska frågor och under rubriken Människan och teknologin står det

Den grundläggande utbildningen skall ge baskunskaper om teknologin, dess utveckling och inflytande, ge handledning i förnuftiga val och väcka frågor om etik, moral och jämlikhet i anknytning till teknologin. I



undervisningen skall man utveckla förmågan att förstå principerna för olika redskap, apparater och maskiner och lära hur de används (s. 41).

### 5.4.3 Deltagande och demokrati

Skolans uppgift är enligt Uppgiften inom den grundläggande utbildningen följande:

Uppgifterna inom den grundläggande utbildningen är att säkerställa samhällets kontinuitet och bygga en framtid. Den grundläggande utbildningen skall föra över kulturarvet från en generation till en annan, bidra till att kunskapen i samhället ökar och sprida kunskap om de värden och handlingssätt som bildar samhällets grundpelare. Dess uppgift är också att utveckla den analytiska omdömesförmågan, att skapa en ny kultur och att utveckla nya sätt att tänka och handla (s. 12).

Också följande slås fast

Undervisningen skall även stödja elevens delaktighet i det finska samhället och i en värld som blir allt mera global. Skolan skall också främja tolerans och förståelse för andra människor och kulturer (s. 12).

För att ovanstående skall kunna förverkligas i skolan, måste skolan vara medveten om den s.k. dolda läroplanen, så att man inte automatiskt för över alla ”skolmässiga” beteenden till eleverna (sitta tyst, göra som läraren säger och inte tänka själv osv.), utan arbeta enligt en demokratisk modell, där eleverna är delaktiga och får vara med och bestämma.

Under rubriken Verksamhetskultur skrivs följande

Till verksamhetskulturen hör alla skolans officiella och inofficiella regler, handlingsmönster och verksamhetsformer och de värderingar, principer och kriterier på vilka skolans kvalitet vilar. till verksamhetskulturen hör också verksamheten i skolan utanför lektionerna, såsom fester, temadagar och olika evenemang. Skolans mål för fostran, värderingar och ämnesshelter skall konkretiseras i verksamhetskulturen. Målet är en verksamhetskultur som är öppen och interaktiv och som stöder samarbetet såväl i skolan som med hemmen och samhället i övrigt. Också eleven skall ha möjlighet att vara med om att skapa och utveckla skolans verksamhetskultur (s. 17).

Det gäller för skolan att involvera eleverna i olika beslutsprocesser och ge dem möjlighet att vara med och påverka sin skolvardag. Elevråd, festkommittéer och miljøråd är utmärkta arenor för denna typ av verksamhet. Dessa organ ger också goda möjligheter till att lära sig hur ett förslag förs vidare till lärarkollegier, skolnämnder och/ eller kommunalfullmäktige.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* har följande skrivning tagits med under rubriken ”Deltagande, demokrati och entreprenörskap”

Skolans lärmiljö och verksamhetsformer skall stödja elevens utveckling till en självständig, företagsam, målmedveten, samarbetskunnig och aktiv medborgare och stödja eleven i att bilda sig en realistisk bild av sina möjligheter att påverka (s. 38).

Dessa verksamhetsformer skall helst ske i de olika klasserna, eftersom alla elever ju inte sitter i grupper som har till uppgift att planera någon form av verksamhet i skolan. Verksamheten kan också utvidgas utanför skolans väggar och ge möjligheter åt eleverna att aktivt delta i olika aktuella kommunfrågor.

## **6. Resultatdiskussion**

I detta kapitel kommer resultaten från den empiriska undersökningen att diskuteras.

### **6.1 Barnet i centrum för den pedagogiska processen**

Egentligen kunde nästan all text på de nämnda sidorna (7 – 42) och (260 – 268) citeras och/ eller återges under denna rubrik. Hela texten genomsyras av skrivningar där barnet står i centrum.

Eleven är sitt eget subjekt och övas i att ta ansvar för sin egen inläring, istället för att vara ett objekt – ett tomt kärl, som läraren aktivt och ihärdigt försöker fylla med kunskap. För att läraren skall kunna utveckla denna beredskap hos eleven, krävs det att läraren tar hänsyn till den enskilda elevens tidigare kunskap, möjligheter och kapacitet och handleder utgående från detta. Bedömningens syfte är ”att hjälpa eleven att bilda sig en realistisk uppfattning om sitt lärande och sin utveckling och på så sätt också stödja personlighetens tillväxt” (s. 260).

#### **6.1.1 Utnyttja och inte undertrycka barnets naturliga resurser**

Under rubriken Den pedagogiska miljön betonas bl. a. att eleven skall få verktyg och metoder som gör att studier kan bedrivas framgångsrikt. Detta betonar alla reformpedagoger på olika sätt med början från Pestalozzi.

När det gäller stöd - och specialundervisning har läraren ofta en aktiv roll och tar initiativ till dessa aktiviteter, men fortfarande skall elevens möjligheter till utveckling och inläring stå i centrum.

Vid uppgörande av personliga planer (=IP) för enskilda elever, beslutar inte läraren ensam om denna plan, utan vårdnadshavare och skolnämnd är också inblandade och godkänner planen.

De reformpedagogiska teoretiker och utövare som presenteras i denna avhandling tar inte ställning till specifik specialundervisning, utan betonar vikten av att alla barn skall få gå framåt i egen takt och få den undervisning som är relevant för just denna elev.

Piaget underströk betydelsen av att verksamheten i skolan skall drivas av nyfikenhet och kännas meningsfull.

Alla reformpedagoger anser att genom att välja aktiverande arbetssätt kommer barnet automatiskt att placeras i centrum.

### **6.1.2 Intresse som huvudmotiv i stället för plikt och tvång**

Key lyfter upp betydelsen av att barn i ett tidigt skede får specialisera sig inom områden som de har stor fallenhet för eller visar ett stort intresse för. (Key, 1900, 2000). Denna typ av specialundervisning nämns inte i läroplansgrunderna från 2004, men diskussioner har förts inom skolvärlden hur specialbegåvningar skall uppmärksammas och hur man kan planera in mera avancerat stoff för dessa barn.

Neill utgår i sin pedagogik från en total frivillighet från barnets sida och poängterar att all undervisning skall ske utan tvång och press från lärarens sida och att barn skall få växa upp i trygghet utan rädsla.

För att ta reda på varje barns intresse, ansåg Dewey att det är viktigt att barnen får prata med varandra, utbyta åsikter och på detta sätt lära sig att kommunicera och också lära sig att formulera sina åsikter och komma underfund med vad som är intressant.

Utgående från min analys anser jag att det finns många beröringspunkter mellan skrivningarna i *Grunderna i läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* och de centrala reformpedagogiska tankar som presenteras i avhandlingen vad gäller barnets roll i den pedagogiska processen.

## **6.2 Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna**

Det står inte specifikt om lärarens roll i den text som faller inom ramen för denna avhandling, men desto tydligare kommer det fram vad läraren enligt läroplanen skall göra. ”Det är alla lärares uppgift att handleda eleven...” och denna skrivning sammanfaller med reformpedagogikens tankar om hur läraren skall organisera undervisningen. Trots att alla reformpedagoger omfattade denna princip så finns det också personliga varianter kring lärarens roll i den pedagogiska processen. För att kunna vara en god handledare bör läraren också iaktta eleverna för att kunna hitta de mest optimala handledningsmodellerna.

### **6.2.1 Lärarens roll som handledare**

Montessori betonade vikten av att läraren iakttar och lyssnar på barnet och sedan kan dra slutsatser om vad barnet behöver arbeta med för att kunna lära sig och utvecklas. Hon ansåg att det är viktigt att det finns tillgång till lämpliga material och att läraren ansvarar för en lustfylld lärmiljö, anpassad till barnens behov, där arbete och lek skapar förutsättningar för en optimal inläring.

Vygotskijs teorier bygger också på att läraren – handledaren skall lyssna på sina elever och observera dem för att förstå i vilken utvecklingszon de befinner sig i. Lärarens uppgift blir sedan att lotsa in eleverna i följande utvecklingszon. Han utgick från att människan i en grupp omformar världen och därmed själv formas som psykologisk varelse.

Kultur var för Vygotskij inte en allmän och mystisk kategori som man lättvindigt kan ta till för att förstå skillnader mellan människor, utan han ansåg att det är genom sociala och kulturella erfarenheter som människan i samspel med andra formas som tänkande, kännande och kommunicerande varelse. (Säljö, 2005).

Där Montessori och Steiner byggde sin undervisning på barnets olika mognadsstadier och mera fokuserade på individen, poängterade Vygotskij gruppens betydelse.

Dewey anser också att läraren noggrant skall observera barnet i en situation då barnet under en längre tid arbetar med ett givet projekt. Men han skriver också att lärare hellre bör sätta sin energi på att upptäcka värdefulla aktiviteter och arrangera en miljö där dessa kan genomföras, än att öda sin energi på att tänka på individuella barn. (Arfwedson, 2000). Enligt detta så menar Dewey att läraren skall prioritera målinriktad aktivitet, men naturligtvis också observera barnen.

Illich, som förespråkade ett skolfritt samhälle, anser att det i alla fall måste finnas en vägledningsfunktion och detta kan leda till att alla människor kan bli lärare åt varandra. Läroplanen nämner inte distansstudier och hur det skulle se ut i det finländska samhället utan skolor.

### **6.2.2 Allsidig utveckling i stället för ensidig intellektualism**

Det kommer tydligt fram i den analyserande texten att det är läraren som ansvarar för hur lärmiljön ser ut. Alla de presenterade reformpedagogerna ansåg att det omkringliggande samhället också hörde till lärmiljön, vilket inte speciellt nämns i den undersökta texten i läroplanen, men utgår ifrån att läraren själv måste fatta beslut om hur och var olika delar av undervisningen skall ske – inne i skolan eller på någon annan plats. Läraren måste välja den mest lämpliga lärmiljön utgående från vilken typ av arbete som skall utföras. Utomhuspedagogik nämns inte i de texter i läroplanen som analyserats i avhandlingen.

Montessori ansåg att för att barnet, människan skall kunna växa måste den pedagogiska verksamheten, speciellt i förskolan, ordnas så att känslor (hjärtat), praktiskt arbete (händerna) och förståelse (med huvudet) är med i de olika arrangerade aktiviteterna. Barnets yttre och inre värld hänger ihop och måste hjälpas till samordning. Fantiserande och rörelser är viktiga element i den pedagogiska processen. (Egidius, 2009).

För att garantera en allsidig utveckling ansåg Freinet att arbete var mycket viktigt och ger möjligheter för barnen att själva organisera och klassificera sina upptäckter. ”Arbetet skall dessutom vara det fria uttrycket för barnens inre personlighet, ett fritt sökande, ett fritt berättande i bild och text” (Egidius 1983). Denna inställning ger stora möjligheter till en allsidig utveckling, då alla sinnen behövs i lärandet.

Trots att reformpedagogerna har olika infallsvinklar på lärarens roller i de pedagogiska processerna, så har jag vid tolkandet av texten i läroplansgrunderna från 2004, kommit fram till att de reformpedagogiska tankarna vad gäller lärarens roll, tydligt kommer fram på olika ställen i texten.

## 6.3 Ämnesintegrerad undervisning

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* presenteras de olika ämnena som skall undervisas i grundskolan åk 1 – 9 på sidorna 44 – 258. Här skrivs om stoffet, mål och kriterier för bedömning, medan förslag på ämnesintegrering nämns lite eller inte alls.

### 6.3.1 Ämnesintegrerad undervisning bland ämnen som finns på schemat

De i denna avhandling analyserade texterna kommer upp under rubriken ”Undervisningens mål och centrala innehåll”, där det ges exempel på ämnesområden som inte har ett eget namn på schemat, men som ändå skall behandlas. Här står det att ”undervisningen **kan** vara ämnesindelad eller integrerad”. Tolkar detta som att läraren/skolan väljer om undervisningen är ämnesintegrerad eller inte. Om skolan går in för ämnesintegrering kan den skolvisa läroplanen planeras så att ämnesområden inom de olika ämnena som handlar om samma sak undervisas under samma period. Denna typ av översikter förekom i Salos läroplaner för de lägre folkskoleklasserna på 1920-talet, där det gavs exempel på hur olika ämnen kunde integreras och bilda temaområden.

Alla reformpedagoger förespråkar ämnesintegrering eftersom de utgår från olika projekt i sin undervisning och då blir det en automatisk integrering av olika ämnen.

Ett av de områden som nämns i denna del av läroplanen är ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling”. Under detta tema kan med fördel nästan alla ämnen som finns på schemat behandlas, antingen uppdelat i olika perioder under skolarbetet eller som specifika workshops (verkstäder) under mera intensiva temaveckor. Jag anser att läroplanen kunde ha översikter med förslag på olika sätt att integrera teman och läroämnen.

Av de fyra centrala reformpedagogiska principerna med underkategorier som jag utgår från i min analys, anser jag att ämnesintegrering bland ämnen som finns på schemat nästan inte alls omnämns i de texter som jag läst.

### 6.3.2 Ämnesintegrerad undervisning inom ämnen som inte finns på schemat

Läroplansgrunderna benämner dessa ämnesområden ”som teman som integrerar fostran och undervisning”. Eftersom reformpedagoger lyssnar, iakttar och aktiverar sina elever efter behov, antingen enskilt eller i

grupp, så vävs dessa ämnesområden in i det allmänna lärandet på ett naturligt sätt. Uppstår det någon form av konflikt och/eller problem, så behandlas dessa genast.

Alla lärare har stöd i läroplanen för att göra likadant, men speciellt ämneslärare i grundskolan, verkar ibland fokusera mera på sina ämnen än på att ordna lärmiljön så att eleverna både kan växa som människor, utveckla kunskaper i deltagande, demokrati och entreprenörskap och få kunskaper i ett visst ämne.

Reformpedagoger behöver inte ordna temaveckor med t. ex ”Vett och etikett”, eftersom alla besök och arbeten tillsammans med olika människor i samhället, lär barnen hur man skall bemöta människor. När besöken planeras går man i genom hur man skall uppföra sig och vad det är som man skall göra eller ta reda på under besöket. Vid utvärdering och presentation behövs färdigheter i kommunikation och mediekunskap.

Ämnesområdet ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling finns i dag upptaget i de flesta läromedel, inte bara biologi- och geografiböcker, så där har läraren mycket stöd och hjälp att få.

De uppräknade ämnesområdenas mål och innehåll skall ”ingå i många ämnen”; själv tycker jag att det kunde stå ”alla ämnen”.

I de nya läroplansgrunderna som togs i bruk hösten 2016 finns det ett kapitel som handlar om helhetsskapande undervisning och jag anser att detta är ett bra sett att få in alla föreskrivna temaområden.

## 6.4 Demokratiska arbetssätt

Reformpedagogiken benämns ibland också som aktivitetspedagogik. Då demokrati bygger på aktivitet hos de olika individerna i olika samfund och grupper, betyder det att reformpedagogiken också utgår från personlig aktivitet. Denna aktivitet kan ske enskilt eller i grupp.

Enligt Vygotskij krävs en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Det är den sociala miljön som utvecklar elevens handlingar. Miljön påverkar eleven, den är aktiv och dynamisk, och läraren har en viktig roll i att organisera miljön. *Handling* och *arbete* är centrala begrepp för Vygotskij, precis som i reformpedagogiken (Lindqvist, 1999).

Reformpedagogerna ansåg att olika gruppsammansättningar övar eleverna i att lära sig känna olika personer, utveckla sina färdigheter i förståelse för olika personers olika behov, känna respekt och empati och få möjlighet att hantera konfliktlösning.

### 6.4.1 Bra kontakt mellan hem och skola

Reformpedagogerna hade olika skäl att önska ett bra samarbete mellan hem och skola. Dels var de på många sätt pionjärer inom sina respektive pedagogiska praktiker och ville förklara för föräldrarna hur de arbetade

och tänkte, dels ville de ha hjälp av föräldrarna inom olika områden, såsom studiebesök, expertkunnande och olika projekt. Detta gäller ännu delvis i dag. Grunderna för läroplanen innehåller många skrivningar som betonar vikten av ett bra samarbete mellan hem och skola.

För att ytterligare förbättra samarbetet mellan hem och skola har föreningen Hem och Skola i Finland grundats. Denna förening ger ut en tidning – Vår Skola, som distribueras via skolorna. Hem och Skola aktiverar föräldrar i olika skolrelaterade frågor och ger också ut olika material som uppmuntrar föräldrarna till att vara aktivt med i skolornas arbete. Föreningen ordnar också olika pedagogiska föreläsningar och uppmuntrar till gemensamma tillställningar med elever, föräldrar och lärare kring gemensamma angelägenheter såsom skolgården, mellanmål i skolan eller andra aktuella teman.

#### **6.4.2 Bra kontakt med närsamhället**

Enligt Vygotskij måste skolan öppna sina dörrar till samhället och livet måste komma in i skolan. Han ansåg också att skolan bör bli en levande institution, i stället för att vara en egen värld utan kontakt med det omgivande samhället. (Lindqvist, 1999).

Av de presenterade reformpedagogerna betonar speciellt Freinet och Freire att det hör till lärarens uppgifter att inte bara presentera hur samhället fungerar, utan också uppmärksamma eleverna på orättvisor i samhället och ge dem redskap för att aktivt kunna förändra sina egna och andras levnadsvillkor. Detta nämns inte i läroplanen.

I läroplanstexten står det att skolans uppgift är ”säkerställa samhällets kontinuitet” men också att ”skapa en ny kultur och att utveckla nya sätt att tänka och handla”. Detta kan bli ett dilemma i skolvärlden. Hur ordna lärmiljön så att den stimulerar både till att bevara samhället och till att förändra det? Kan en nytänkande individ överhuvudtaget verka och utvecklas i en skola? Skall vi ha en institution som heter ”skola”? Vad är i så fall alternativet? Förutom Illich, som skrev boken *Samhälle utan skola*, och gav sina förslag på hur utbildning skulle ordnas, skrev den norske sociologen Nils Christie, professor i kriminologi i Oslo, i boken *Om skolan inte finns*

Min dröm om en skola är en dröm om ett samhälle som har lärt sig så mycket av sin skola att skolan för barn och ungdom har upplösts, har blivit överflödig, har blivit en del av livet. Det är en existens där skolans samhällskaraktär har spritt sig till det lokala samhället på ett sådant sätt att detta har öppnat sig och det inte längre behöver skapa speciella anordningar för att hålla barnen utanför det verkliga samhället. Fortfarande kommer det att finnas behov av att lära sig och av att vidmakthålla kulturarvet. Men det blir då frågan om inlärning i relation till upplevda behov och upplevd lust bland andra som söker denna kunskap, inte i relation till påbud till följd av uppnådd ålder (Egidius, 2009).



Eftersom ett skollöst samhälle inte är ett alternativ i Finland i dag, nämns inte lärarlösa alternativ i grunderna för läroplanen. Varken Illich eller Christie kan anses vara representativa för de reformpedagogiska tankarna, men för fram intressanta tankar som väcker frågan om hur skolan skulle se ut om den ”uppfanns” i dag.

### 6.4.3 Deltagande och demokrati

Reformpedagogerna som levde i en tid med framtidstro och hopp, ansåg att om skolan kunde leva upp till kravet på demokrati och om alla fick känna att de var med och påverkade, så kunde de flesta anpassa sig. De utgick från att skolan skulle utöva demokrati i praktiken, så att barnen fick öva sig i olika demokratiska processer. Neill och Zilliacus hade sina stormöten, Freinet och Freire hade både möten och visade också eleverna på olika funktioner i samhället som gav eleverna redskap att förändra samhället. Det som alla reformpedagoger hade gemensamt, var att de respekterade och ville sina elever väl, som är en grundförutsättning för att demokrati skall fungera.

I våra skolor praktiseras demokrati på många olika sätt genom elevråd, klassråd, miljöråd och olika slag av klassmöten. Här gäller det för handledande lärare och skolans ledning att uppmuntra eleverna till aktivitet och också visa på hur olika ärenden kan föras vidare och behandlas i behörig instans. Dessutom är det bra om elever deltar i planering av olika fester, temadagar och också uppmuntras till att ordna egna aktiviteter i skolan. Det viktiga i detta arbete är att alla får utöva demokrati i praktiken, får lära sig att formulera önskemål, förhandla sig fram till kompromisser eller synteser och sedan kunna förverkliga projektet om det sedan gäller anskaffning av ett nytt nät till fotbollsmålet på skolgården, anordnande av filmkväll i skolan eller diskussioner kring inneraster.

En intressant skrivning under rubriken Deltagande, demokrati och entreprenörskap är

Skolans lärmiljö och verksamhetsformer skall stödja eleven... i att bilda sig en **realistisk** bild av sina möjligheter att påverka (s. 38).

Skulle här vilja påstå att elever, lärare och övrig personal i skolan borde uppmuntras till att söka fantasifulla och kreativa lösningar och inte genast slås ner av argument om vad som är realistiskt eller inte.

Under rubrikerna Att växa som människa och Deltagande, demokrati och entreprenörskap i den analyserade texten kommer det tydligast fram hur skolan skall utveckla och stöda de färdigheter som eleven behöver för att delta i samhället. Däremot kommer det inte tydligt fram att läroplansgrunderna från 2004 skulle uppmuntra till att förändra samhället. Skrivningen om att eleven skall få lära sig ”olika sätt att delta och påverka i medborgarsamhället” (s. 39) kan tolkas som att ”påverka” i förlängningen kan innebära att samhället kan eller måste förändras.

## 7. Avslutande diskussion

I detta kapitel behandlas sammanfattande diskussion, metoddiskussion och förslag på vidare forskning.

### 7.1 Sammanfattande diskussion

Reformpedagogik är ett mångfacetterat begrepp, eftersom alla de pedagoger som velat reformera skolan och undervisningen, har haft olika intentioner och utgångspunkter. En del har varit speciellt barncentrerade pedagoger (Key, Neill), andra har varit mera socialt inriktade aktivitetspedagoger (Dewey, Vygotskij) och en tredje kategori utgörs av politiskt radikala pedagoger (Freinet, Freire), som förutom att förändra skolan också velat förändra samhället. (Myhré, 2003). Har i min avhandling strävat till att presentera så många reformpedagoger som möjligt, för att ha en bred bas att utgå ifrån och få en större förståelse för reformpedagogik för att kunna förverkliga syftet med denna avhandling. Utgående från de presenterade reformpedagogiska tankarna, har jag formulerat fyra centrala reformpedagogiska principer, som jag sedan använt mig av då jag analyserat text i det dokument som har fungerat som det insamlade datamaterialet i avhandlingen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*.

I min forskning har jag kommit fram till att läroplansgrunderna från 2004 innehåller många reformpedagogiska tankar. Det som däremot förvånade mig var att det skrivs så lite om ämnesintegrering. Läroplansgrunderna från 2004 omfattar 319 sidor, varav de analyserade texterna finns på sidorna 7 – 42 och 260 – 268 och på dessa sidor nämns ämnesintegrering som en möjlighet. De övriga sidorna (s. 44 – 258) upptas av de olika ämnena som skall ingå i den grundläggande utbildningen med mål, stoff och bedömningsgrunder, men ämnesintegrering nämns väldigt lite, endast i ämnet miljö- och naturkunskap för åk 1 – 4.

Reformpedagogernas och Deweys curriculum – modell förverkligas i den delen som behandlar Undervisningens mål och centrala innehåll medan de olika ämnena till största delen presenteras enligt Herbarts Lehrplan – modell. Den finländska läroplanstraditionen har sedan 1920 – talet grundat sig på båda modellerna (Rokka, 2011) och detta stämmer in på läroplansgrunderna från 2004. När läroplaner förnyas bygger den nya läroplanen delvis på den gamla och när det gäller ämnesintegrering, som jag kommit fram till att nästan helt saknas i läroplansgrunderna från 2004, så lyfter de nya läroplansgrunderna från 2016 upp ämnesintegrering som en viktig princip.

Jag inledde mitt avhandlingsarbete med Ellen Keys *Barnets århundrade* och antog att många av hennes centrala tankar om barn, skola och utbildning bara delvis eller inte alls finns med i läroplansgrunderna från 2004. Genom arbetets gång och avslutad analys kan jag konstatera att glädjande många reformpedagogiska tankar – speciellt de som berör barnets och lärarens roll – finns med och att läroplansgrunderna från 2004 också har influenser av andra reformpedagoger än Key. Dessa tankar uttrycks i texterna om Undervisningens mål och centrala innehåll, Elevbedömning och också i delen för de enskilda läroämnena.

Jag anser att denna avhandling kan fördjupa förståelsen för reformpedagogiska tankar och hur dessa skrivs in i *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004* men utesluter inte att med en annan forskningsansats och en annan undersökningsmetod skulle slutresultatet ha blivit ett annat.

## 7.2 Metoddiskussion

För att söka svar på hur centrala reformpedagogiska principer syns i *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004*, har jag studerat relevant litteratur och tidigare forskningsdokumentation inom området. I själva undersökningen har jag använt mig av den hermeneutiska forskningsansatsen och jag anser att valet av tolkningsredskap har fungerat. Visserligen har den av Alvesson & Sköldberg beskrivna ”hermeneutiska harmoniska cirkeln med egenskaper som fullkomlighet, enhet och helhet”, där tolkning, förförståelse, förståelse och förklaring, ständigt ger ny förståelse, som sedan igen kan tolkas, inte alltid varit så fullkomlig.

Avhandlingen innehåller många citat och det är ett medvetet val från min sida för att ge avhandlingen en collage - liknande utformning för att visa på den mångfald av reformpedagogiska tankar som finns dokumenterad i litteratur och hos de reformpedagogiska utövarna som presenteras i avhandlingen.

Jag inledde min avhandlingsprocess med att besluta mig för att på något sätt behandla reformpedagogen Ellen Key och hennes tankar om barn, skola och undervisning. Lämnade i alla fall detta ämne och kom in på reformpedagogik i allmänhet. Efter mitt slutgiltiga val formulerade jag vad det var jag ville veta, det vill säga hur reformpedagogiska principer syns i läroplansgrunderna 2004. Sedan formulerade jag min förförståelse, det vill säga jag antog utifrån personlig erfarenhet och tidigare studier, att det finns reformpedagogiska element i läroplanen. Därefter utarbetade jag syftet för denna avhandling och till sist formulerade jag forskningsfrågan: ”Hur syns reformpedagogiska principer i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*? Efter detta läste jag litteratur som behandlar reformpedagogik, reformpedagogiska utövare och läroplaner för att använda i avhandlingens teoretiska del. För att underlätta analysen av läroplanens text formulerade jag utgående från litteratur och egen erfarenhet, några centrala principer för reformpedagogen: Barnets roll i den pedagogiska processen, Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna, Ämnesintegrering och Demokratiska arbetssätt.

Här kunde en annan forskare utgående från samma material som jag haft tillgång till, ha fokuserat på något annat inom reformpedagogiken och formulerat andra principer.

Utgående från texten i läroplansgrunderna från 2004 gjorde jag sedan analysen och sammanfattade resultaten i fyra kapitel, ett för varje princip. Resultaten visar att läroplanen innehåller flera reformpedagogiska tankar när det gäller Barnets roll i den pedagogiska processen, Lärarens roll som handledare och iakttagare i de pedagogiska processerna och Demokratiska arbetssätt och det kommer tydligt fram på flera ställen både i den delen som beskriver undervisningens mål och centrala innehåll samt de olika ämnena. Däremot stod det väldigt lite om ämnesintegrering. Under rubriken Integrering och temaområden (36 – 41) beskrivs sådana ämnesområden som skall genomsyra all undervisning och där nämns det att man kan integrera olika ämnen. I texten för de olika läroämnena (s.44 – 258) nämns det endast att miljö – och naturkunskap ”är en integrerad ämnesgrupp sammansatt av biologi, geografi, fysik, kemi och hälsokunskap. Undervisningen omfattar dessutom principerna för en hållbar utveckling”. Detta gäller årskurserna 1 – 4.

Efter att ha analyserat texter i läroplansgrunderna från 2004 utgående från ett reformpedagogiskt perspektiv, kan jag konstatera att min förförståelse var för snäv och att min förståelse har utvidgats och fördjupats och att det finns flera reformpedagogiska tankar i läroplansgrunderna från 2004 än jag trodde, då jag började arbetet med avhandlingen.

## **7.3 Förslag till fortsatt forskning**

Fortsatt forskning på området kunde omfatta andra aspekter på reformpedagogik än i denna avhandling och forskaren kunde undersöka förekomsten av dessa i den nya läroplanen, som trädde i kraft hösten 2016.

Även en fördjupning av en enskild reformpedagogisk princip kunde väljas och forskaren kunde undersöka hur och/eller om den framträder i de olika läroplanerna i Finland och reflektera över orsakerna till detta.

Oberoende av vad det står i styrdokumentet för den grundläggande undervisningen, så är det i sista hand läraren, som avgör hur verkligheten ser ut i den enskilda skolan. Ett forskningsområde kunde vara, att genom skriftliga enkäter och/ eller muntliga intervjuer fråga lärare hur de förverkligar de reformpedagogiska principerna i läroplanen i sin undervisning.

Ett annat forskningsområde kunde vara att utgående från Freinets tankar om tryckmaskinens betydelse i klassen (klasstidning, brev, skrivelser), undersöka hur digitala läromedel kan stöda olika reformpedagogiska tankar och möjliggöra kontaktytor med omkringliggande samhälle, ge möjlighet att i realtid (hangout, skype) ha kontakt med elever i andra skolor och därmed kunna förverkliga olika former av samarbete och också ge möjligheter till att dela dokument, tankar och arbeten samt konkret bekanta sig med andra kulturer och uttrycka sig på andra språk än sitt eget modersmål.

Även de finländska reformpedagogerna kunde vara värda en närmare undersökning.

## Litteraturförteckning

- Allard, B. och Sundblad, B. (1987). *Hur ser vi på människan? Människan blir det vi tror att hon är*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, R. (2012). *Ellen Key – en europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Andersson, B-E. (2001). *Visionärerna*. Jönköping: BrainBooks.
- Andersson, H. (1989). Den privata skolan som pedagogisk innovator – trender och exempel ur finländsk skolutveckling. *Skilda lärohus. Privat och offentlig undervisning – växelverkan, alternativ, förnyelseinsatser. Rapport från ett nordiskt symposium*. Nilsson, I (red.) Lund: Daidalos.
- Arfwedson, G.B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Stockholm: HSL Förlag.
- Arfwedson, G.B.(1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HSL Förlag.
- Autio, V-M. (2011). *Mikael Soininen*.URN:NBN:fi:sls-4153-1416928956759. [www.blf.fi](http://www.blf.fi). (Hämtad i januari 2017).
- Backman, J. (2009). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, M. (1997). *Barnet – den sista slaven*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Boström, S. (1981). *Makarenkos kollektivuppföstran och nutida gruppedagogik*. Lund: Liber Läromedel.
- Broady, D. (1985). *Försvartal för bildningstanken. meddelanden från Forum för pedagogisk historia. Nr. 1( nov. 1991).* (s. 7 -19).
- Broady, D. (2011). *Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. Kritisk utbildningstidskrift KRUT. Nr. 142-144 (2-4/2011).* (s. 73-89).
- Burlin, M. och Nyckel, S. (2008). *Barnsyn, kunskap, lärande och tematiskt arbetssätt. En jämförande analys av Lpo94, Reggio Emilia, - Freinet, - och Bifrostpedagogik*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Cavonius, G. (1978). *Från läroplikt till grundskola: finlandsvensk folkskola under ett halvsekel 1921 – 1972*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet.
- Comenius, J.A. (1627-1632, 1999). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*.(Övers. T. Kroksmark). Lund: Studentlitteratur.

- Dewey, J. (1916, 2009). *Demokrati och utbildning*. (Övers. N. Sjäöden). Göteborg: Daidalos.
- Drott, C. (2002). *Vad är kunskap? – en kvalitativ studie av synen på kunskap i skola och utbildning i några texter av John Dewey och i tidskriften Skola och Samhälle 1946* – Magisteruppsats från Grundskolläraryrprogrammet. Linköpings universitet.
- Egidius, H. (1983). *Riktningar i modern pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Enström, A.(2008). *Social kompetens. En analys av grunderna för den grundläggande utbildningen 2004*. Pro gradu-avhandling. Vasa: Åbo akademi.
- Fejes, A. och Thornberg, R.(2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Freinet, C. (1988). *För folkets skola*. Göteborg: C & L Förlag.
- Gadamer, H-G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed & Ward Ltd.
- Gardner, H. (2000). *Den bildade människan. Hur vi verkligen förstår det vi lär oss*.(Övers. M. Hagelthorn). Jönköping: BrainBooks.
- Gustafsson, B. (2009). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2005). *Bildning i en demokratisk skola. Kritisk utbildningstidskrift KRUT. Nr 117 (1/2005)*. (s. 63-71).
- Hannula, M. (1999). *Kuvaamataito peruskoulun ala – asteen opetussuunnitelmassa*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hansén, S-E. (1997). *"Jag är proffs på det här". Om lärarens arbete under en tid av förändring*. Ingår i Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 16 1997. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Hansén, S-E och Sjöberg J. (2011). *Att förstå och använda läroplanen*. Ingår i S-E Hansén och L. Forsman (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. (s. 281-302). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2013). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hellström, E. (2002). *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellström, M. (2010). *Mikael Soininen – monitaitaja*.<http://marttifi.wordpress.com> (Hämtad i januari 2017).

- Hermann, S.(2004). Émile Durkheim – ett socialt försvar för modern individualism. Ingår i S. Olesen & Møller Pedersen (red.) *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. (Övers. I.Johansson). Lund: Studentlitteratur.
- Holappa, A-S.(2007). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosessina kahdessa kaupungissa*. Uleåborg: Oulu University Press.
- Hopén, S.(1992). *Elefsyn och läroplansutveckling. en studie av den finländska läropliktsskolans läroplaner åren 1927 – 1985*. Avhandling i pedagogik för ped kand-examen. Vasa: samhälls – och vårdvetenskapliga fakulteten. Pedagogiska institutionen.
- Hultsberg, B. och Nilsson, S. (2006). *Den finska skolans pedagogiska system och framgångar: en studie med utgångspunkt i PISA – undersökningarna*. C – uppsats vid institutionen för Pedagogik och Didaktik vid Göteborgs Universitet.
- Hyvärinen, R.(1985). *Zilliacuska skolan*. Ingår i Kronman, G. och Schmedes, A. *I skapandet växer människan*.(s.27-33). Hangö: Oy Yleisradio Ab
- Ingelstam, L. (2005). Låt flera kunskapskulturer blomstra tillsammans. *Kritisk utbildningstidskrift KRUT*. Nr 117 (1/2005). (s. 49-61).
- Kansanen, P. (2003). *Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments*. Ingår i Moon, B. m.fl. (red.) *Studies on Higher Education. Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bukarest: UNESCO.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kari, J. (2001). *The Challenges of Curriculum Development and the Complexity of Learning*. Ingår i Kimonen, E. (red.) *Curriculum Approaches*. (s. 3– 8). Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Key, E. (1900, 2000). *Barnets århundrade II. Studie av Ellen Key*. Bildningsförlaget.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*.(Övers. J. Rezlaff). Göteborg: Daidalos.
- Korsström, T. (1985). *Varför alternativ pedagogik?* Ingår i Kronman, G. och Schmedes, A. (red.) *I skapandet växer människan*.(s. 7-11). Hangö: Oy Yleisradio Ab.
- Kvale, S., Brinkmann, S.(2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M (2012). *Nu ler Vygotskij – eleverna, undervisningen och Lgr 11*. Stockholm: Liber.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Ingår i *Nordisk Pedagogik*. (s. 16 – 35). Oslo: Universitetsforlaget.



- Lengborn, T. (1977). *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Liedman, S-E. (2006). *Bildning – gammal och ny*. Ingår i B. Sandin och R. Säljö (red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. (s. 104 – 125). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Liedman, S-E. (2012). *Bildning och utbildning – vad formar en människa?* Ingår i C. Liberg (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (sid. 566 – 587). Stockholm: Natur och Kultur.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.
- Liedman, S-E. (2012). *Förord*. Ingår i *Nu ler Vygotskij – eleverna, undervisningen och Lgr 11*. (s. 5-10). Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag.
- Lundgren, U.P. (2004). *Läroplaner: historia och framtid*. Ingår i *Läroplaner och kursplaner som styrinstrument* (s.6 – 40). Stockholm: Skolverket.
- Lundgren, U.P och Säljö R. (2012). *Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola*. Ingår i C. Liberg (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s. 21 – 51). Stockholm: Natur och Kultur.
- Luukkanen, T-L. (2009). *Cygnaeus, Uno*. URN:NBN:fi:sls-4668-14169289572274. [www.blf.fi](http://www.blf.fi) (Hämtad i januari 2017).
- Malmgren, S. (2007). *Kursplaner. Studie av skillnader och jämförelser om kursplaner i svenska från Lgr80 och Lpo94*. Examensarbete inom institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Merriam, S. (2009). *Fallstudien som forskningsmetod*. (Övers. B. Nilsson). Lund: Studentlitteratur.
- Myhré, R. (1979). *Pedagogisk idéhistorie fra 1850 til i dag*.
- Myhré, R. (2003). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordström - Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Vasa: Åbo Akademi.

- Nyberg, R. (2009). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Palo, A. (2013). *Svenskläraren som vision och konstruktion*. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Postman, N och Weingartner, C. (1975). *Skolboken – för folk som vill veta vad det rör sig om*. Lund: Aldus.
- Pruuki, I. (2013). *Oppimiskäsitykset osana opetus-opiskelu-oppimisprosessia. Tapaustutkimus oppimiskäsityksistä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten luonnoksen oppimiskäsitysluvussa ja opetuksen järjestäjien palautteissa*. Pro gradu-tutkielma luokanopettajakoulutuksessa, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Päivänsalo, P. (1971). *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsingfors: Yloppilastukiry.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tammerfors: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Rosenqvist, M. (red.) och Andrén, M.(red.). (2006). *Uppsatsens mystik – konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rylander, M. (2010). *Flumskola eller kunskapsskola? En undersökning om hur pedagoger tänker kring gymnasiereformen GY2011*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sahlberg, P. (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström, C.I. (1997). *Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*. Stockholm: Svensk facklitteratur.
- Simmons – Christenson, G. (1981). *Tankar om små barns fostran*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skoglund, C. (2012). *Hermeneutik i praktiken*. [www.c-skoglund.se](http://www.c-skoglund.se) (Hämtad i juni 2014).
- Språkrådet (2009). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Libers.
- Stafseng, O. (1996). *Ellen Key barnets århundrade*. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentar av Ola Stafseng. Stockholm: Informationsförlaget.
- Stafseng, O. (2004). Ellen Key: Sveriges kvinnelige svar på Durkheim og Dewey. Ingår i K. Steinsholt och L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 348 – 363). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Starrin, B & Svensson, G.(1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Sternudd, M. M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Stockholm: Uppsala universitet.
- Strømnes, Å. L.(1995). *Kunskapssyn och pedagogik. En historisk analys och jämförelse*. (Övers. L. och A. Jonsson). Stockholm: Liber Utbildning.
- Sundgren, G. (2005). *John Dewey – reformpedagog för vår tid?* Ingår i A. Forssell (red.) *Boken om pedagogerna*. (s. 78 – 106). Stockholm: Libers.
- Sura, S. (2017). *Lukemisen sielutiedettä ja ymmärteellis – ilmehikäs lukeminen*. Ingår i tidskriften Kielikukko 1/2017.
- Svedlin, R.(2003). *Utvärdering i skolan – mellan skolutveckling och styrpolitik*. Forskningsrapport 185 från pedagogiska institutionen vid Helsingfors universitet. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Svenska Montessoriförbundet: [www.montessoriforbundet.se](http://www.montessoriforbundet.se) (hämtad i februari 2015)
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2007). *Lärande, kunskap och kampen mellan traditionalism och progressivism*. Ingår i K. Åmossa (red.) *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. (s. 10-23). Stockholm: Lärarförbundet.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and Practice*. San Francisco: Harcourt, Brace & World.
- Thomas, D. och Brown, J.S. (2013). *En ny lärandekultur. Att odla fantasin för en ständigt föränderlig värld*.(Övers. A. Sörmark). Göteborg: Daidalos.
- Uljens, M. (2013). *Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete – policybaserad utveckling, praxis och pedagogisk forskning*. Ingår i G. Knubb-Manninen m.fl.(red.) *Kansallinen arvionti kohti tulevaisuutta. koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu*.(s. 143-167). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2009). *Milstolpar inom utbildningen*. Helsingfors. Hämtat från adress: [www.oph.fi/47585\\_utbildningens\\_milstolpar.pdf](http://www.oph.fi/47585_utbildningens_milstolpar.pdf)
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Undervisnings- och kommunikationsminister Krista Kiuru*. Helsingfors. Hämtat från adress: [www.oph.fi/aktuellt/framtidens](http://www.oph.fi/aktuellt/framtidens) grundskola i april 2015.

Vanhanen, M. (2006). *Statsminister Matti Vanhanen vid J.V. Snellman 200 år- jubileumsårets huvudfest i Helsingfors*. Helsingfors. Statsrådets kansli. Hämtat från adress: [www.vnk.fi/ajankohtaista/puheet/sv](http://www.vnk.fi/ajankohtaista/puheet/sv) i januari 2009.

Vattimo, G. (1997). *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse för tolkningen*. (Övers. W. Fovet). Göteborg: Daidalos.

Vislie, L. (1998). *HSFR granskar de nio "stora" pedagogikinstitutionerna*. Artikel i Pedagogisk forskning i Sverige. årgång 3, nr 1, s. 1-35.

Widerberg, K. (2009). *Vetenskapligt skrivande – kreativa genvägar*. Lund: Studentlitteratur.

Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Wikström, G. (2004). *Bildningsväsendets lagstiftning med kommentarer*. Helsingfors: Finlands kommunförbund.

Ziehe, T. (1992). *Kulturanalyser. ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren. (Övers. Joachim Retzlaff). Stockholm/Skåne: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Zilliacuska Skolans jubileumskommitté. (1988). *Zillen 60 år*. helsingfors/Hagalund: Kodaprint.

Åsberg, R. (2001) [www.ped.gu.se/pedfo/v6/n4.html](http://www.ped.gu.se/pedfo/v6/n4.html)

